

# Entre o Sentir e o Representar: O trabalho emocional e a satisfação no trabalho dos professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário no distrito de Lisboa

**Vanessa Andreia Rodrigues Rocha**

Orientadora: Prof. Doutora Rosária Maria Pereira Ramos

Dissertação para obtenção de grau de Mestre em Sociologia das Organizações e do Trabalho

Lisboa  
2018

[WWW.ISCSP.ULISBOA.PT](http://WWW.ISCSP.ULISBOA.PT)

## **Agradecimentos**

A realização de uma tese não é um caminho uniforme e nem sempre é fácil mas é também um período de descoberta e aprendizagem. Neste meu caminho gostaria de agradecer:

Em primeiro lugar à minha família, principalmente aos meus pais por todo o apoio e investimento no meu percurso académico e aos meus avós por serem as pessoas que estão ao meu lado incondicionalmente.

À professora e orientadora Rosária Ramos pela confiança, desde o primeiro instante, neste tema sociológico e por toda a compreensão, disponibilidade e dedicação. As suas orientações foram essenciais na realização deste trabalho.

Aos meus amigos Ana Catarina Silva, Daniela Sofia, Daniela Cunha, Dénise Silva, Ísis Capucha, José Pedro, Margarida Silva, Maria Inês, Raquel Lopes e Tiago Lopes. Todos contribuíram com a sua paciência, com conselhos e opiniões, através da divulgação junto de professores com quem mantêm contacto ou com as palavras de incentivo e carinho em fases mais complicadas deste trabalho. Ao Flávio David Soldado, o meu melhor amigo, um obrigado por me ter acompanhado a tantas reuniões que tive no âmbito da dissertação e por não me deixar desistir.

Por fim, a todos os professores que aceitaram participar e divulgar este estudo junto da sua comunidade escolar e que foram fundamentais para a conclusão deste trabalho. Um agradecimento especial à direção do colégio privado que colaborou nesta investigação.

## Resumo

As emoções são algo intrínseco dos indivíduos que afeta a vida quotidiana dos mesmos. O estado emocional pode ser manipulado através de processos de trabalho emocional e é possível suprimir ou fingir emoções e, alterar de forma profunda o modo como se pensa e posiciona perante uma situação de *stress*, de modo a estimular em si próprio uma resposta emocional que seja adequada às expetativas relacionadas com o papel que se desempenha na organização. A presente investigação teve como objetivo estudar de que forma os processos de trabalho emocional influenciam a satisfação no trabalho, avaliando também variáveis como o *burnout* e a intenção de abandono da profissão e organização. Através de um inquérito por questionário a uma amostra de 157 docentes a lecionar no ensino básico e secundário no distrito de Lisboa e de entrevistas a 3 professores, foi possível concluir que o processo de *deep acting* (postura autêntica) está associado à não intenção de abandono da escola e que são os professores mais velhos que tendem a adotar essas posturas autênticas. Comprovou-se ainda que o processo de trabalho emocional *surface acting* (postura dissimulada) tem influência no estado de exaustão emocional dos docentes (*burnout*), sendo os professores mais jovens que tendem a adotar a postura dissimulada. Os resultados são discutidos e apresentadas sugestões sustentadas pela investigação realizada.

**Palavras-chave:** Trabalho emocional; Professores; *Burnout*; Satisfação no trabalho; Intenção de abandono.

## **Abstract**

Emotions are something intrinsic to individuals that affects their daily lives. Emotional state can be manipulated through emotional labor processes and it is possible to suppress or pretend emotions and, to profoundly change the way one thinks and positions oneself in a stressful situation, in order to stimulate in oneself an emotional response that is expectations related to the role played by the organization. The present research aimed to study how the emotional labor processes influence job satisfaction, also evaluating variables such as burnout and the intention to quit. Through a questionnaire survey of a sample of 157 teachers in middle school and high school in the district of Lisbon and interviews with 3 teachers, it was possible to conclude that the process of deep acting is associated with non-intention to abandon of the school and that it is the older teachers who tend to adopt these authentic positions. It was also verified that the process of emotional labor surface acting has influence in the state of emotional exhaustion of the teachers (burnout), being the younger teachers that tend to adopt the masked posture. The results are discussed and presented suggestions supported by the research carried out.

**Keywords:** Emotional labor; Teachers; Burnout; Job satisfaction; Intention to quit.

## **Glossário**

*Active Deep Acting* – modificação ativa de sentimentos

*Attentional deployment* – reorientação acerca de uma situação

*Cognitive change* – mudança cognitiva

*Emotion management* – gestão de emoções

*Emotional work / Emotional labor* – trabalho emocional

*Passive Deep Acting* – ou consonância emocional (não existe alteração de expressões nem de sentimentos)

*Surface Acting* – modificação de expressões emocionais

## Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract .....	iii
Glossário .....	iv
Índice de Ilustrações.....	viii
Índice de Tabelas.....	viii
Índice de Gráficos .....	ix
1. Introdução .....	10
2. Trabalho Emocional: Abordagens teóricas ao seu estudo e a clarificação do conceito .....	13
2.1. Abordagens teóricas ao estudo do trabalho emocional .....	13
2.1.1. A influência do Interacionismo Simbólico no estudo sociológico das emoções.....	13
2.1.2. A origem da Sociologia das Emoções: Arlie Hochschild .....	14
2.1.3. A teoria da regulação das emoções .....	14
2.2. Trabalho emocional: conceção e distinção de conceitos que lhe estão próximos .....	15
2.2.1. A conceção do trabalho emocional .....	15
2.2.2. As dimensões de <i>Surface acting</i> e <i>Deep acting</i> : formas de processar emoções no trabalho.....	18
2.2.3. Harmonia, Desvio e Dissonância emocional: fenómenos resultantes do trabalho emocional .....	19
3. Trabalho emocional dos professores .....	19
3.1. As <i>display rules</i> em contexto educativo.....	19
3.2. A natureza emocional do trabalho docente .....	21
3.2.1. O género e as emoções no trabalho .....	22
3.2.2. O nível de ensino da docência e a incidência de trabalho emocional.....	24
3.2.3. O trabalho emocional ao longo da carreira docente: a experiência profissional .....	24
3.3. Fatores organizacionais que afetam o trabalho emocional dos professores .....	25
3.3.1. As escolas como contexto de interação emocional .....	25
3.3.2. Geografias emocionais: região e dimensão da escola .....	26
3.3.3. Tipo de escola e as emoções no trabalho dos docentes .....	27
3.3.4. Interações sociais com colegas e chefias e as emoções no trabalho.....	28
3.3.5. Autonomia do trabalho docente e as emoções .....	28
3.4. Consequências do trabalho emocional dos professores .....	29
3.4.1. Trabalho emocional e a satisfação no trabalho dos professores.....	29
3.4.2. Trabalho emocional e <i>burnout</i> dos professores.....	31
3.4.3. Trabalho emocional e intenção de abandono dos professores.....	33

4. Metodologia .....	33
4.1. Modelo de Análise e Hipóteses .....	34
<i>Fatores individuais e Trabalho emocional</i> .....	35
<i>Trabalho emocional e Satisfação no trabalho</i> .....	36
<i>Trabalho emocional e Burnout</i> .....	36
<i>Trabalho emocional e intenção de abandono</i> .....	36
4.2. Abordagem metodológica .....	36
4.3. Objeto de estudo e tipo de amostragem.....	37
4.4. Inquérito por questionário .....	37
4.4.1. Procedimentos de aplicação do inquérito por questionário .....	38
4.4.2. Operacionalização de conceitos e escalas utilizadas .....	38
4.5. Inquérito por entrevista .....	41
4.5.1. Objetivo, tipo de entrevista e número de entrevistados.....	41
4.5.2. Procedimentos adotados para obter e realizar as entrevistas .....	41
4.6. Técnicas de tratamento e apuramento de dados .....	42
4.6.1. Análise quantitativa.....	42
4.6.2. Análise qualitativa.....	42
5. Resultados .....	43
5.1. Análise descritiva .....	43
5.1.1. Amostra e taxa de retorno .....	43
5.1.2. Caracterização sociodemográfica dos docentes .....	44
5.1.3. Caracterização profissional .....	47
5.1.4. Fatores organizacionais .....	48
5.1.5. Trabalho emocional.....	54
5.1.6. <i>Burnout</i> .....	57
5.1.7. Satisfação no trabalho .....	59
5.1.8. Intenção de Abandono.....	59
5.1.9. Perceção de emotividade .....	60
5.1.10. Posicionamento do Ministério da Educação .....	62
5.2. Análise de Componentes Principais (ACP) das variáveis de trabalho emocional .....	63
5.3. Análise de Componentes Principais (ACP) das variáveis de Satisfação no trabalho.....	66
5.4. Análise de Componentes Principais (ACP) das variáveis de <i>Burnout</i> (Exaustão Emocional) .....	68
5.5. Teste de hipóteses.....	70
5.5.1. Hipótese 1: Trabalho emocional e género .....	70
5.5.2. Hipótese 2: Trabalho emocional e intervalo etário.....	71

5.5.3. Hipótese 3: Trabalho emocional e níveis de ensino .....	72
5.5.4. Hipótese 4: Trabalho emocional e satisfação no trabalho .....	73
5.5.5. Hipótese 5: Trabalho emocional e <i>burnout</i> .....	74
5.5.6. Hipótese 6: Trabalho emocional e intenção de abandono .....	75
6. Discussão.....	78
7. Conclusão.....	80
8. Bibliografia .....	84
ANEXOS.....	92
Anexo 1 – Operacionalização de conceitos.....	93
Anexo 2 - Autorização de utilização da Escala “Job Diagnostic Survey” versão portuguesa	96
Anexo 3 - Autorização de utilização da Escala “Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale” versão portuguesa.....	96
Anexo 4 – Inquérito por questionário .....	97
Anexo 5 – Consentimento informado .....	103
Anexo 6 – Guião de entrevista semi-estruturada.....	104
Anexo 7 - Análise de Conteúdo das entrevistas semi-estruturadas.....	104



## Índice de Ilustrações

Ilustração 1 - Modelo de Análise.....	34
---------------------------------------	----

## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Taxa de retorno do inquérito .....	43
Tabela 2 – Intervalos etários por género .....	44
Tabela 3 - Caracterização pessoal dos docentes inquiridos.....	45
Tabela 4 - Caracterização profissional dos docentes inquiridos .....	47
Tabela 5 – Comparação de médias: Género e Autonomia .....	48
Tabela 6 – Comparação de médias: Género e Relação com a chefia e colegas .....	49
Tabela 7 – <i>Display Rules</i> : escolas diferem na forma de ser professor .....	49
Tabela 8 – <i>Display Rules</i> : forma como os docentes aprenderam a exprimir emoções na escola onde lecionam .....	50
Tabela 9 - Comparação de médias: Perceção de <i>display rules</i> e Género .....	51
Tabela 10 – Emoções (positivas) mais demonstradas pelos professores na escola dos inquiridos .....	52
Tabela 11 – Emoções (negativas) mais demonstradas pelos professores na escola dos inquiridos .....	53
Tabela 12 - Comparação de médias: Trabalho emocional e Género.....	54
Tabela 13 - Comparação de médias: Trabalho emocional e Intervalos etários .....	56
Tabela 14 – Comparação de médias: <i>Burnout</i> e Género .....	57
Tabela 15 - O fator que causa mais stress aos docentes.....	58
Tabela 16 – Comparação de médias: Satisfação no trabalho e Género.....	59
Tabela 17 - Intenção de abandono da escola atual e da profissão docente.....	60
Tabela 18 – Perceção de emotividade .....	61
Tabela 19 – Medidas a ser tomadas pelo Ministério da Educação e/ou pelas escolas .....	62
Tabela 20 – Correlações das variáveis de trabalho emocional.....	63
Tabela 21 – Teste de KMO e Bartlett (Trabalho Emocional) .....	64
Tabela 22 – Variância total explicada (Trabalho Emocional).....	64
Tabela 23 – Matriz dos componentes rotativa (Trabalho Emocional) .....	65
Tabela 24 - Matriz de correlações das variáveis de satisfação no trabalho.....	66
Tabela 25 – Teste de KMO e Bartlett (Satisfação no trabalho) .....	66
Tabela 26 - Variância total explicada (Satisfação no Trabalho) .....	67
Tabela 27 – Matriz do Componente (Satisfação no Trabalho).....	67
Tabela 28 – Matriz de Correlações das variáveis de <i>Burnout</i> (Exaustão Emocional) .....	68
Tabela 29 – Teste de KMO e Bartlett ( <i>Burnout</i> – Exaustão Emocional).....	68

Tabela 30 – Total da Variância explicada ( <i>Burnout</i> – Exaustão emocional) .....	69
Tabela 31 – Matriz de componente ( <i>Burnout</i> – Exaustão emocional) .....	69
Tabela 32 – Qui-Quadrado entre o Trabalho emocional e o género dos docentes .....	70
Tabela 33 – Qui-Quadrado entre o Trabalho emocional e Intervalo etário .....	71
Tabela 34 – Teste V de Cramer ( <i>Deep Acting</i> e Intervalo etário) .....	71
Tabela 35 – Qui-Quadrado entre o <i>Surface Acting</i> (Trabalho emocional) e os níveis de ensino .....	72
Tabela 36 – Correlação entre trabalho emocional e satisfação no trabalho (Spearman) .....	73
Tabela 37 – Correlação entre <i>Surface Acting</i> e <i>Burnout</i> - Exaustão Emocional (Spearman) .....	74
Tabela 38 – Tabela de referência cruzada entre os componentes de Trabalho emocional e a intenção de abandono da área de ensino .....	75
Tabela 39 – Tabela de referência cruzada entre os componentes de Trabalho emocional e a intenção de abandono da organização .....	76
Tabela 40 – Qui-Quadrado entre o Trabalho emocional e a intenção de abandono da organização .....	76
Tabela 41 – Teste V de Cramer ( <i>Deep Acting</i> e Intenção de abandono da organização) .....	77

## Índice de Gráficos

– Scree Plot (Trabalho Emocional) .....	64
– Scree Plot (Satisfação no Trabalho) .....	67
– Scree Plot ( <i>Burnout</i> – Exaustão Emocional) .....	69

## 1. Introdução

As emoções despertaram interesse na década de 80 do século passado (Bowen, 2014) mas em finais da década de 90 do século XX, o seu estudo em contextos organizacionais era considerado como recente, tendo sido negligenciado pelos investigadores centrados no estudo do trabalho e da vida organizacional (Domagalski, 1999). O estudo das emoções nas organizações parece, no entanto, ter-se desenvolvido consideravelmente desde então (Lively, 2006). Com efeito, segundo Bowen (2014) a investigação das emoções nas organizações terá passado nos últimos anos da sua infância para uma fase comparável à da adolescência. A respeito da negligência das emoções no domínio dos estudos organizacionais, Ashforth e Humphrey (1993) consideram que as emoções sempre estiveram implícitas na literatura dos estudos organizacionais, operacionalizadas como satisfação no trabalho, motivação, *stress* e incluídas em temáticas como tomada de decisão e inovação, dinâmicas de grupo, cultura e clima organizacionais. Estes autores distinguem estes estudos daqueles que se centram em como as emoções são manifestadas em contextos de trabalho. Porém, a racionalidade organizacional tem vindo a ser debatida e reequacionada (Ashforth e Humphrey, 1995; Domagalski, 1999).

No domínio da Sociologia, dado que é nesse âmbito que iremos desenvolver esta investigação, os trabalhos de Arlie Hochschild, que remontam ao início dos anos 80, foram pioneiros e constituem ainda uma referência central nos estudos que incidem nessa temática (Ashforth e Humphrey, 1993, 1995; Grandey, 2000; Domagalski, 1999). Desde o início do surgimento dos estudos sobre como se manifestam as emoções em contextos de trabalho, uma das questões que mais tem suscitado interesse tem sido a de saber se os indivíduos são de facto afetados negativamente por se envolverem em trabalho emocional, de acordo com Lively (2006). A nossa perspetiva distancia-se de uma abordagem instrumental centrada nos benefícios do trabalho emocional para a organização, criticada por Hochschild (1983) e Morris e Feldman (1996), centrando-se nos benefícios para os próprios trabalhadores, ainda que daí resultem também benefícios para as organizações onde trabalham.

Assim, da pergunta de partida desta investigação “Em que medida as emoções dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário são sentidas (*passive deep acting*) ou representadas (*surface acting*) e quais as consequências do trabalho emocional?”, enunciamos como objetivo central analisar o impacto do trabalho emocional a nível de

satisfação no trabalho, níveis de *burnout*, vontade de continuar a ser professor e de continuar a lecionar na mesma escola.

Identificamos como objetivos específicos investigar: de que forma o género pode influenciar a realização de trabalho emocional; se o grau de ensino influencia o exercício de trabalho emocional e, se os efeitos do trabalho emocional são diferentes consoante a natureza da organização (pública/privada).

O nosso interesse sobre o trabalho emocional dos professores justifica-se porque o trabalho que realizam exige um constante domínio das emoções manifestadas (Hargreaves, 2000) com os alunos, dentro e fora da sala de aula, nas reuniões com os encarregados de educação ou até mesmo quando têm de lidar com chefias ou colegas difíceis. Com efeito, pode até dizer-se que as emoções são uma parte integral da educação já que emoção, pensamento e comportamento estão integralmente associados (Hargreaves, 2000). Tal como Hargreaves (2000) sustenta, as emoções nem sempre surgem espontânea ou naturalmente, pois criar e lecionar aulas dinâmicas e envolventes exige investimento e árduo trabalho emocional.

A violência, a indisciplina e o *bullying* escolar têm merecido atenção em Portugal nos últimos anos. A este respeito pode consultar-se a título exemplificativo Sebastião (2013) e Pereira (2005). Este ambiente marcado pela tensão e dificuldade de interagir com os estudantes pode implicar fortes condicionantes à forma como os professores exercem o seu trabalho, particularmente no que respeita ao seu trabalho emocional. Agravado por um acentuado envelhecimento do corpo docente, a percentagem de professores do ensino secundário com mais de 50 anos em Portugal foi uma das que mais aumentou de 2005 para 2014, segundo dados da OCDE (2016).

O interesse em torno das motivações dos professores em Portugal foi também objeto de um estudo recente (Azevedo, Veiga e Ribeiro, 2016). Neste último estudo, fica patente o desgaste emocional vivido atualmente pelos professores, do qual reproduzimos apenas uma das passagens mais marcantes “Diante da impossibilidade de ser e de poder ser realmente um professor educador como um profissional autónomo, capaz de reflexão pessoal e em equipa, assente em observação diária, cresce a inquietação, o nervosismo e a hiperatividade. Nunca vi tanta dedicação à profissão como no meu trabalho nas escolas e com os professores. Mas também nunca vi tanta dedicação profissional ser tão inglória, ineficaz, isolada, triste, perdida. Não deve haver outra profissão assim, tão dependente da ética individual e tão despojada da

sua alma. A aceleração e a histeria com que se trabalha nas escolas tem a mesma intensidade da falta de sentido de grande parte do que se faz, tem a mesma espessura do despojamento de sentido do exercício profissional docente” (Azevedo *et al*, 2016: 83). Este contexto justificará a realização de uma investigação que se debruce sobre o trabalho emocional dos professores, a sua relação com a satisfação no trabalho e eventual desejo de abandonar a profissão ou a escola onde lecionam.

## **2. Trabalho Emocional: Abordagens teóricas ao seu estudo e a clarificação do conceito**

O trabalho emocional refere-se à capacidade de indução ou supressão de sentimentos por parte dos trabalhadores de uma organização, com a finalidade de apresentar o comportamento considerado apropriado pelo empregador. No entanto, este fenómeno apresenta diversas características e particularidades que iremos apresentar ao longo deste capítulo. Assim, começamos por expor as abordagens teóricas referentes ao trabalho emocional pois interessa clarificar a importância sociológica de estudar este fenómeno e os seus principais autores. Seguidamente, explicamos os conceitos e de que formas o trabalho emocional se realiza pois este processo não ocorre de igual modo em todos os indivíduos.

### **2.1. Abordagens teóricas ao estudo do trabalho emocional**

#### **2.1.1. A influência do Interacionismo Simbólico no estudo sociológico das emoções**

As emoções são a aparência externa do sentimento, apropriado para uma cultura ou situação específica da sociedade e surgem como uma resposta que o corpo dá ao que se passa à nossa volta (Gabriel, Fineman e Sims, 1992; Moreira, 2010). Atualmente são encaradas como um elemento central da vida e da experiência humana sendo consideradas essenciais para a compreensão do comportamento e funcionamento dos seres humanos (Dias, Cruz e Fonseca, 2008).

Considerando as emoções como algo intrínseco ao indivíduo, estas contribuem para a orientação dos seus comportamentos e no estabelecimento de relações pessoais com os outros. O estudo das emoções entrou na sociologia através desses fundamentos teóricos e da perspectiva do interacionismo simbólico. Esta abordagem sociológica das relações humanas caracteriza-se pela importância da interação social e dos significados atribuídos a essas interações. Ou seja, o interacionismo simbólico preocupa-se com os processos de organização social, com a criação de significado e o controlo social. Segundo esta perspectiva a emoção é inseparável do social pois é a emoção que sinaliza a nossa ligação uns com os outros e as nossas associações culturais e subculturais (Fields, Copp e Kleinman, 2006).

Entre vários autores que contribuíram para o estudo do interacionismo simbólico destacamos, no âmbito da nossa pesquisa, Herbert Blumer. Este sociólogo argumentou que em vez de se estudar as instituições (educação, governo, família) seria preferível explorar as ações conjuntas de pessoas que reproduzem essas instituições e o modo como isso permite a manutenção dessas mesmas instituições. Além disso, analisar as ações das pessoas permitiria

entender a vida quotidiana dos que são afetados pelas instituições (Blumer, 1969). Assim, aplicando estes conhecimentos na nossa investigação, pretendemos analisar a forma como os docentes agem perante as suas emoções e de que forma isso pode ter repercussões na sua vida pessoal e profissional, nomeadamente, nas relações desenvolvidas na escola onde lecionam.

### **2.1.2. A origem da Sociologia das Emoções: Arlie Hochschild**

Arlie Hochschild desafiou as convenções e demonstrou que a sociologia se podia ocupar do estudo das emoções, tradicionalmente consideradas um domínio da psicologia. Em vez de serem percecionadas como algo irracional ou puramente biológico, para Hochschild as emoções estão sujeitas a regras ou normas, do mesmo modo que outras formas de comportamento (1983). Esta autora argumentou que quando os indivíduos controlam as suas emoções em função da sua vida privada (por exemplo, estarem felizes num casamento ou tristes num funeral) estamos perante um processo social designado de *emotion management*, ou seja, uma gestão de emoções. Porém, quando se gere as emoções como parte de um trabalho assalariado essa gestão é transformada em *emotional work*, trabalho emocional. Segundo Hochschild (1983) a vida emocional é socialmente controlada.

O trabalho emocional relaciona-se com uma “comercialização de sentimento” na medida em que estamos perante uma economia de serviços em que é necessário haver uma regulação das emoções por parte dos trabalhadores deste sector (Hochschild, 1979). Deste modo, o trabalho emocional refere-se à capacidade de "induzir ou suprimir o sentimento para sustentar o semblante externo que produz o estado mental apropriado nos outros" (Hochschild, 1983: 7). Esta indução ou supressão é resultado da institucionalização de regras por parte da organização que os trabalhadores representam. Ou seja, o trabalho emocional caracteriza a forma como as emoções são expressas através de indicações do empregador que são incorporadas para corresponder às exigências de desempenho (Wharton, 2011). Estas indicações dadas pelo empregador correspondem às convenções sociais, ao que a organização considera ser adequado ao cargo, são as denominadas *feeling rules* por Hochschild (1983) ou, mais comum, *display rules* (Ekman, 1973; Rafaeli e Sutton, 1989; Morris e Feldman, 1996; Grandey, 2000).

### **2.1.3. A teoria da regulação das emoções**

Uma teoria apontada como recente no estudo do trabalho emocional é a teoria da regulação emocional que enuncia que a regulação é feita através dos “processos pelos quais os

indivíduos influenciam as suas emoções, quando as têm e como as vivenciam e expressam” (Gross, 1998: 275). Esta teoria descreve o trabalho emocional como um mecanismo de regulação emocional através do qual a pessoa expressa certos sentimentos necessários para desempenhar o seu papel, definido como sendo um empregado, através da cultura corporativa de uma organização (Grandey, 2000). Gross (1998) identificou cinco tipos de estratégias para regular as emoções: a seleção da situação (aproximando ou evitando determinados indivíduos, lugares ou objetivos), a modificação da situação (alterando diretamente a perspetiva externa de uma situação), a reorientação de certos aspetos de uma situação, a mudança cognitiva (modificação da avaliação da situação) e, a modulação de resposta (alterando diretamente as respostas emocionais a uma situação como usar drogas, praticar técnicas de relaxamento ou suprimir a emoção). Gross e John (2003) indicaram que a regulação emocional contribui para o bem-estar do indivíduo e para os comportamentos interpessoais.

Através da regulação emocional os indivíduos tentam compreender-se uns aos outros e evitar o conflito, o que vai de encontro à *Action Theory* que afirma que os seres humanos tendem a lidar ativamente com o seu ambiente. Segundo Zapf (2002) com a teoria da ação podemos compreender os processos cognitivos e comportamentais associados ao trabalho e os efeitos das tarefas nos trabalhadores.

## **2.2. Trabalho emocional: conceção e distinção de conceitos que lhe estão próximos**

### **2.2.1. A conceção do trabalho emocional**

Os estudos acerca do trabalho emocional têm seguido uma linha de complementaridade pois, apesar de não existir uma definição que seja considerada a correta e de diversos autores enunciarem o que entendem por trabalho emocional, todos se baseiam no mesmo ponto central – a exibição de emoções pretendidas pela organização. No entanto, cada autor acrescenta ou destaca pequenas particularidades que considera adequadas. Podemos destacar três publicações na conceptualização deste processo de gestão emocional: Hochschild (1983), Ashforth e Humphrey (1993) e Morris e Feldman (1996).

Hochschild (1983) começou por abordar o trabalho emocional como sendo uma gestão dos sentimentos para conseguir obter uma exibição facial observável pelos outros. Se um indivíduo no seguimento das suas tarefas profissionais necessitar de passar uma imagem de tranquilidade a terceiros, deve conseguir fazê-lo através da sua expressão corporal.



Segundo Grandey (2000), Hochschild caracteriza o trabalho emocional através de uma perspectiva teatral em que o cliente é o público, o funcionário é o ator e a configuração do trabalho é o palco. Ou seja, no decorrer do trabalho pode ser necessário que ocorra a indução ou a supressão de emoções por parte do funcionário para conseguir criar com o cliente uma relação de confiança profissional e criar um sentimento de segurança no cliente. Se o profissional não conseguir passar a imagem pretendida pela organização e, no decorrer do contacto com o cliente demonstrar emoções negativas, isso arruína o seu desempenho pessoal e consequentemente da organização que representa. Desta forma a gestão emocional assume uma importância cada vez maior na gestão organizacional porque passa a ser vista como um caminho para alcançar os objetivos organizacionais.

Foi neste sentido que Hochschild ambicionou analisar o recrutamento feito por uma companhia aérea, a *Delta Airlines*, onde concluiu que este era baseado não só na aparência física mas também nas experiências emocionais. Esta empresa contratava pessoas jovens e atraentes, maioritariamente mulheres solteiras, que poderiam incorporar a imagem de sucesso pretendida pela organização para alcançar um mercado cada vez mais competitivo. O objetivo da companhia era que as hospedeiras de bordo transmitissem sentimentos de felicidade, segurança e lealdade aos passageiros mesmo que para isso tivessem de ignorar o que efetivamente sentiam. Durante a sua carreira Hochschild destacou a importância de se gerir o que se sentia, é uma questão de ultrapassar o que se sente (quando essa emoção não é a pretendida) para dar lugar à emoção considerada apropriada pela organização. Contudo, para esta socióloga este empenho emocional beneficiaria as organizações mas prejudicava a saúde e bem-estar dos funcionários. Para corresponder às expectativas da organização para a qual trabalham, os funcionários têm de fazer um esforço continuado para lidar agradavelmente com os clientes e este esforço pode resultar em *stress* e *burnout* (Hochschild, 1983).

Ashforth e Humphrey (1993) definem o trabalho emocional como sendo o ato de exibir emoções apropriadas com a finalidade de impressionar a gestão da organização para a qual trabalham. O que marca a diferença desta definição para a de Hochschild (1983) é o ênfase no comportamento observável em vez da gestão de sentimentos. Estes autores minimizaram a importância da gestão interna de sentimentos em detrimento de outros fatores que podem influenciar o comportamento dos funcionários. Outra diferença remete para o impacto que o trabalho emocional pode ter na realização das tarefas. Nesta abordagem, as consequências do trabalho emocional remetem para o próprio decorrer do trabalho em vez de, por exemplo, para

as consequências negativas que teria na saúde. Ashforth e Humphrey (1993) argumentaram que o trabalho emocional poderia ser realizado sem esforço, tornando-se rotineiro e sem prejudicar o empregado.

"O esforço, o planeamento e o controlo necessários para expressar a emoção organizacionalmente desejada durante as transações interpessoais" (Morris e Feldman, 1996: 987) é a terceira definição mais marcante do trabalho emocional. O que estes autores acrescentaram ao quadro de estudos do trabalho emocional foi a sua divisão em quatro dimensões: a frequência das interações, a intensidade de emoções e a duração das interações, a variedade de emoções necessárias e, a dissonância emocional. Esta descrição de trabalho emocional inclui as expectativas organizacionais para os funcionários nas suas interações com os clientes (por quanto tempo, quão intenso e com que frequência), bem como o estado interno de tensão que ocorre quando uma pessoa deve exibir emoções que são discrepantes dos seus verdadeiros sentimentos (dissonância emocional).

Todas as abordagens apresentadas têm como ponto central aquilo que é transmitido visual e pontualmente, no exato momento em que ocorre a interação. Consideramos que a conceptualização de Hochschild (1983) continua a ser a dominante pois sendo a pioneira no estudo da gestão das emoções, o seu trabalho consagra os aspetos fulcrais do trabalho emocional. A mesma autora apresentou os processos através dos quais se pode realizar o trabalho emocional e que serão abordados no ponto 2.2.2. deste capítulo. Consideramos que estes processos são determinantes e, portanto, não devem ser minimizados como na abordagem de Ashforth e Humphrey (1993). No entanto, enquanto Hochschild (1983) vê o trabalho emocional como algo prejudicial ao funcionário, reconhecemos que essa é uma visão um pouco redutora e pode nem sempre corresponder à realidade.

O trabalho emocional não se realiza em todas as profissões e, nas quais se realiza, pode não ser de igual forma. As profissões ligadas ao público, que privilegiam o contato direto com o cliente, são as que propiciam a existência de trabalho emocional. Nestas, tem de haver uma gestão adequada ao tipo de serviço e ao tipo de público. Consideremos um gestor de clientes de uma instituição e um professor, apesar de ambos lidarem com o público, as necessidades deste e as características do trabalho são distintas. Pelo contrário, onde não há interação com o cliente não será necessário gerir as emoções. O trabalho emocional não é linear e, por isso, defendemos que não se deve dar destaque apenas a uma perspetiva. Como tal, na nossa investigação, seguiremos os contributos de Hochschild (1983) mas adaptaremos, também,

ideias de outros autores como Grandey (2000; 2003), Diefendorff, Croyle e Gosserand (2005) e a teoria da regulação das emoções de Gross e John (2003). Esta delineação da nossa investigação será abordada no capítulo 4 onde se encontra o nosso modelo de análise (ilustração 1).

### **2.2.2. As dimensões de *Surface acting* e *Deep acting*: formas de processar emoções no trabalho**

O trabalho emocional sendo um procedimento segundo o qual os funcionários alteram as suas emoções, é caracterizado por dois processos através dos quais se pode realizar o trabalho emocional, o *surface acting* e o *deep acting* (Hochschild, 1983).

A primeira situação corresponde ao controlo do que é exibido, ou seja, à alteração da expressão fingindo ou aumentando os sinais emocionais faciais e corporais para obter o comportamento desejado. Traduzindo a expressão, o indivíduo vai atuar superficialmente, opta por esconder o que sente perante uma situação e pode fingir facial e corporalmente a emoção que se espera que tenha.

O *deep acting* é uma ação mais profunda e envolve a manipulação dos pensamentos e das memórias, exige mesmo uma mudança de sentimentos a nível interior e a pessoa modifica conscientemente os seus sentimentos para passar a expressar sempre a emoção desejada (Hochschild, 1983).

De forma a criar os sentimentos de felicidade e segurança nos passageiros, a *Delta Airlines* pretendia que as hospedeiras transmitissem a sensação de emoções autênticas e presentes, que não fossem fingidas. Assim, criaram diretrizes para ajudar as hospedeiras a seguir um processo de *deep acting* para mudar as suas experiências emocionais e, conseqüentemente, as suas expressões ao lidar com os clientes (Hochschild, 1983).

Mas os processos de *surface acting* e *deep acting* não assumem a mesma importância para todos os autores. No trabalho de Morris e Feldman (1996) o *surface acting* e o *deep acting* são minimizados destacando apenas a dissonância emocional. Ou seja, para estes autores o mais importante não é analisar se a pessoa finge as emoções que tem de sentir ou se as interioriza posteriormente, o que eles destacam é a própria ação de exibir o que não se sente, é a questão da dissonância emocional que será desenvolvida no próximo ponto.

### **2.2.3. Harmonia, Desvio e Dissonância emocional: fenómenos resultantes do trabalho emocional**

Conforme já foi referido o trabalho emocional pode resultar em consequências negativas mas também podem ocorrer benefícios. Contudo, antes de avaliar essas consequências existem ainda mecanismos resultantes da ligação entre as emoções genuínas e as emoções exigidas: a harmonia emocional, o desvio emocional e a dissonância emocional (Hochschild, 1983). A harmonia significa que existe um ajuste entre a pessoa e o ambiente, a pessoa expressa genuinamente aquilo que sente e isso está em concordância com o que é exigido pela organização. Por seu lado, o desvio emocional traduz o momento em que a pessoa expressa o que sente genuinamente mas isso entra em conflito com as normas da organização, o funcionário ao expressar o que sente e caso não seja a emoção pretendida incorre num desvio às normas. Por fim, a dissonância emocional ocorre quando as emoções expressas satisfazem as regras ditadas pela organização mas colidem com os sentimentos internos (Hochschild, 1983). Podemos entender que a dissonância é o mecanismo mais prejudicial ao funcionário pois é o único onde a pessoa expressa o que não sente. Assim, a dissonância é também o mecanismo que parece estar mais associado aos processos de *surface acting* e *deep acting*.

Para Morris e Feldman (1996) a dissonância emocional surge como uma das principais facetas do trabalho emocional porque associada a ela estão a insatisfação no trabalho e a exaustão emocional.

## **3. Trabalho emocional dos professores**

Nas profissões de serviço ao cliente e docência, apesar de haver particularidades também existem algumas semelhanças. Ambos se baseiam num relacionamento em que uma classe de pessoas (trabalhadores/professores) serve outra (clientes/alunos) e onde os equilíbrios de poder são desiguais (Tunguz, 2016). No primeiro capítulo apresentámos o trabalho emocional a partir de uma perspetiva global, neste segundo capítulo iremos focar nos aspetos relacionados com a profissão docente e as possíveis consequências do trabalho emocional.

### **3.1. As *display rules* em contexto educativo**

Hochschild refere que o comportamento que se prevê para um funcionário ou, neste caso, um professor se designa de *feeling rule*. Porém, Ekman (1973) definiu que era mais correto designar os padrões para a expressão apropriada de emoções no trabalho como *emotional*

*display rules*. Rafaeli e Sutton (1989) e Ashfort e Humphrey (1993) preferem o termo *display rules* apresentado por Ekman (1973) porque este termo refere-se ao modo como as emoções devem ser expressas publicamente em vez de como as emoções devem ser sentidas.

Rafaeli e Sutton (1987) descrevem que as organizações possuem uma determinada expectativa na atitude por parte dos seus colaboradores e essa expectativa vai criar, influenciar e manter as emoções que devem ser expressas na vida organizacional. Isto é possível através do contexto organizacional e das transações emocionais. No contexto organizacional encontramos a socialização, a seleção e o sistema de recompensas. Por sua vez, as transações emocionais apreendem a sequência de comunicação que ocorre quando um funcionário exhibe uma emoção, observa a reação de uma pessoa "alvo" e ajusta ou mantém sentimentos expressos (Rafaeli e Sutton, 1987).

As *display rules*, enquanto regras de exibição, são geralmente designadas como sendo as normas sociais, normas ocupacionais e normas organizacionais numa organização (Rafaeli e Sutton, 1989). Ou seja, são indicações que fornecem padrões de comportamento e estão associados com o aspeto moral e cultural das emoções. Além disso ditam os tipos de emoções que os indivíduos devem exibir como parte das suas profissões. Sutton (2004) refere que os professores têm regras implícitas sobre se ou não, e quando e como exibir emoções na sala de aula e que os mesmos podem aprender essas regras de exibição com a sua família, normas culturais, programas de educação, administradores ou outros professores.

Tunguz (2016) elaborou o seu estudo tomando como referência que a profissão docente se caracteriza como um serviço onde predomina a autoridade por oposição aos serviços amigáveis que são os comuns de atendimento ao público. Cronologicamente pode-se analisar uma mistura de perspetivas.

Morris e Feldman (1996) afirmaram que os docentes se devem orientar por um conjunto de emoções que nem sempre são positivas. Estes autores defenderam que as normas das organizações geralmente são semelhantes às normas da sociedade mas podem ser diferentes consoante o tipo de profissão.

Por seu lado, Sutton (2004) exemplifica que perante uma turma turbulenta ou uma aula interrompida um professor pretende permanecer calmo, não mostrando a sua raiva. Os alunos são afetados pela forma como os professores gerem as suas emoções: uma demonstração de desagrado pode impor autoridade assim como uma demonstração de carinho faz o aluno pensar

que o professor se preocupa com ele e, naturalmente, o aluno terá uma postura mais correta na aula, será mais cooperativo e estará mais motivado para estudar. As conclusões de Näring, Briet, e Brouwers (2006) seguem esta mesma linha de raciocínio pois argumentam que os professores devem ter uma vasta gama de emoções que exibem consoante a situação particular que enfrentam: calma ao disciplinar os alunos e severidade quando impõem prazos de entrega.

Durante uma aula os professores podem ser confrontados com diversas situações. Estas variam desde comportamentos incorretos na sala como os alunos a conversarem entre si perturbando a aula, alunos na brincadeira, alunos a comer ou a utilizar o telemóvel, até situações como regatear notas mais elevadas, pedir o alargamento de prazos de entrega de avaliações ou a mudança dos critérios de avaliação. Estes comportamentos podem ser entendidos como desrespeitosos e que violam as normas, exemplificando o que Pearson, Andersson e Porath (2000) definem como a incivilidade no local de trabalho. Perante estes comportamentos o professor tem necessidade de gerir as suas emoções para tomar uma atitude de forma a resolver no momento a situação mas também para conseguir lidar com a tensão que esse momento acarreta para si próprio. Os vários momentos durante um dia de trabalho podem levar a um efeito cumulativo de trabalho emocional e *stress* (Näring *et al*, 2006).

Como as *display rules* se referem ao comportamento e não aos estados internos, é relativamente fácil para o público, superiores e colegas observar o nível de conformidade com as regras (Ashfort e Humphrey, 1993). A presença de *display rules* aumenta a probabilidade de que os funcionários precisem de regular ativamente as suas exibições emocionais. Na relação professor-aluno as *display rules* pretendem que os indivíduos exibam emoções positivas (Diefendorff *et al*, 2005). Segundo os estudos de Grandey (2002) e Brotheridge e Lee (2003) as *display rules* apresentam-se positivamente relacionadas com o *deep acting* mas também com o *surface acting*.

### **3.2. A natureza emocional do trabalho docente**

A literatura existente demonstra como a profissão docente incorpora os aspetos apresentados por Hochschild (1983) do conceito de trabalho emocional: é uma profissão que exige contato entre professor e aluno, o ensino exige que os professores façam a gestão de emoções como alegria e raiva e, por último, existem fatores externos como as regras culturais e profissionais que controlam o desempenho do professor.

A profissão docente é uma das mais exigentes em matéria de gestão emocional e uma das que envolve níveis mais altos de trabalho emocional (Truta, 2013; Näring *et al*, 2006). O que distingue este fenómeno nos professores em relação a outras profissões prende-se com dois motivos: os tipos de demonstrações emocionais esperadas dos docentes e o balanço de poder entre docente e aluno. Na primeira razão, a autoridade e severidade esperada nos docentes contrasta com uma atitude amiga e alegre por parte de quem presta um serviço ao cliente mais tradicional. Referente ao poder existente na ligação professor-aluno, este é dinâmico e varia ao longo do tempo (Tunguz, 2016).

O trabalho emocional é percebido como o processo pelo qual os professores se esforçam para inibir, gerar e gerir os seus sentimentos e a expressão de emoções de acordo com as crenças normativas e expectativas sobre a profissão, com a finalidade de completar o propósito atribuído pela escola (Yin, Lee, Zhang e Jin, 2013). As gerações mais novas cada vez têm uma maior auto-estima e uma maior perceção dos seus direitos ao interagir com os professores, tornam-se mais exigentes do que as gerações dos seus pais e avós. Este posicionamento dos estudantes releva, ainda mais, a necessidade dos docentes de gerirem as suas emoções e controlo da sua profissão diariamente (Tunguz, 2016).

Pintrich (1991) argumentou que as emoções fazem parte de todos os aspetos do processo de ensino e é esse o motivo que torna essencial uma compreensão das emoções dentro do contexto escolar (citado por Ghanizadeh e Royaei, 2015). Um professor que alie a emoção ao desempenho cognitivo, em vez de ignorar a emoção, conseguirá atuar perante situações tipicamente emocionais sem se deixar dominar por elas (Almeida, 1999).

Apesar disto, o trabalho emocional dos professores tem sido vulnerável e desvalorizado face às reformas educacionais, o que redefine o papel do aluno como cliente e o de professor como um cumpridor dos regulamentos impostos pela administração. Isto evidencia o imperativo da produtividade e o excesso de orientações e burocracias que é preciso cumprir na carreira docente (Rayner e Espinoza, 2016; Azevedo *et al*, 2016).

### **3.2.1. O género e as emoções no trabalho**

Os autores e estudos mencionados neste sub-capítulo não são específicos à profissão docente. Mesmo assim, julgamos importante referir as linhas teóricas que tornam o género importante no estudo do trabalho emocional pois não é clara a ligação existente entre ambas as variáveis.



Hochschild (1983) identificou que os empregos onde maioritariamente era exigida a realização de trabalho emocional eram os trabalhos de serviço direto ao público, trabalhos de classe média e trabalhos associados ao sexo feminino. Para alguns autores por fatores biológicos, de socialização ou por terem diferentes motivações, as mulheres estão mais dispostas e capazes de transmitir emoções para que consigam estabelecer vínculos de confiança com o outro (Rafaeli e Sutton, 1989; Tunguz, 2016).

A expressão de emoções como carinho, sensibilidade, agressividade, podem sofrer influência do género e daí decorre a categorização de trabalhos associados aos homens e às mulheres (Gabriel *et al*, 1992). Por vezes, quando uma mulher ocupa um cargo de gestão, associado ao género masculino, tem de demonstrar que é melhor que um homem nesse cargo. Ou seja, além de exercer a responsabilidade inerente ao cargo, tem de se preocupar em fazê-lo de melhor forma que um homem para justificar a sua posição (Gabriel *et al*, 1992).

Timmers, Fischer e Manstead (1998) demonstraram que existem diferentes motivações na regulação de emoções entre homens e mulheres pois os homens dão maior importância à exibição de controlo e transmissão de poder, enquanto as mulheres se preocupam em relacionar-se bem com as outras pessoas e criar laços. Assim, surgem vários autores que argumentam que as mulheres são mais propensas a suprimir as emoções inapropriadas para o trabalho que realizam do que os homens. As mulheres são quem mais oculta os seus verdadeiros sentimentos, realizando maiores níveis de trabalho emocional e, consequentemente, situações de dissonância emocional (Grandey, 2000; Kruml e Geddes, 2000).

A maioria dos estudos que associam o trabalho emocional com o género recai em profissões centradas no feminino (enfermeiras, esteticistas) ou centradas no masculino (polícias, advogados). Mas, “sem exceção, esses estudos confirmaram que as mulheres eram, de fato, consideradas para um padrão de trabalho emocional tanto quantitativo quanto qualitativo diferente dos seus homólogos” (Lively, 2006: 575). Além de realizarem mais trabalho emocional, também o vivenciavam através de diferentes tipos.

O efeito negativo do trabalho emocional sobre o bem-estar individual será mais pronunciado para as mulheres do que para os homens, dado que as mulheres são mais propensas a serem submetidas à raiva dos outros (Erickson e Ritter, 2001). As mulheres de classe média



empregadas na indústria de serviços correm maior risco de sofrer disfunções emocionais quando comparado com outros segmentos da população (Lively, 2006).

### **3.2.2. O nível de ensino da docência e a incidência de trabalho emocional**

Referente ao estudo da ética na profissão docente, Caetano (2011) refere a importância da dimensão emocional e da intuitiva, afirmando que uma pessoa com melhor consciência das suas emoções é uma pessoa com melhores julgamentos intuitivos. No estudo de Estrela e Caetano (2010) citado por Caetano (2011) é possível analisar que quanto mais se avança no ciclo de ensino menor é a preocupação e o envolvimento emocional com o aluno. Em professores do 1.º ciclo e educadores de infância o envolvimento emocional é maior devido a ser o primeiro contato das crianças com a escola e os primeiros conhecimentos a serem assimilados, é portanto exigido um envolvimento intenso do professor. Mais próximo do ensino secundário constata-se que o professor não necessita de se envolver tanto, assentando o seu trabalho não no cuidado mas em princípios gerais e na autonomia dos alunos.

### **3.2.3. O trabalho emocional ao longo da carreira docente: a experiência profissional**

Gonçalves (2009) desenvolveu um trabalho interessante no que diz respeito ao desenvolvimento profissional da carreira docente. Ao analisar os anos de experiência, o autor identificou cinco etapas da carreira: a) entre 1-4 anos de experiência estamos perante o Início; b) entre 5-7 anos surge a etapa da Estabilidade; c) aos 8-14 anos os professores atingem uma fase de Divergência onde pode haver um investimento na carreira ou, pelo contrário, uma alienação; d) entre os 15 e os 22 anos os docentes atravessam uma fase de Serenidade; e) acima dos 23 anos de experiência voltam a experienciar uma fase de divergência, saturação e, tal como o nome desta fase indica, Desencanto.

Desta forma, podemos considerar que, dependendo dos anos de carreira, o lado afetivo também pode assumir alguma importância. Se no início da carreira os professores ainda se encontram numa fase de descoberta e onde se pretendem afirmar, o entusiasmo pode facilitar o relacionamento com os alunos. Contudo, à medida que os anos de experiência aumentam podemos ponderar que a necessidade de trabalho emocional também aumenta. Isto pode ser derivado de que quanto mais experiência e vivência no meio escolar, maior o número de situações vividas pelos professores e, talvez por isso, maior a necessidade da existência de estratégias para controlarem as suas emoções e não se envolverem numa situação de contágio emocional.

Segundo Caetano (2011) os professores menos experientes são os que confiam mais na sua intuição. Ponderando que a intuição está intimamente ligada ao estado emocional, podemos inferir que professores menos experientes irão confiar mais nas suas emoções e, portanto, vivenciar menos processos de trabalho emocional.

Tal pensamento está de acordo com o estudo de Brown (2011) que comprovou que os professores experientes tendem a desenvolver mais trabalho emocional do que os inexperientes. De acordo com esta situação, é expectável que os profissionais mais velhos tenham tendência a desenvolver mais trabalho emocional do que os mais novos, conforme Kruml e Geddes (2000) concluíram no seu estudo que, mesmo não se focando em professores, pode ser aplicado aos mesmos.

### **3.3. Fatores organizacionais que afetam o trabalho emocional dos professores**

#### **3.3.1. As escolas como contexto de interação emocional**

A escola é uma organização onde interagem diversos atores, cada um com o seu papel neste sistema de interações. Podemos considerar que a escola é uma forma, é uma organização e é uma instituição (Canário, 2005). A forma escolar diz respeito aos métodos e à maneira de conceber a aprendizagem, sendo caracterizada por um empobrecimento do campo e do pensamento educativo pois desvaloriza os saberes não adquiridos por via escolar. A organização escolar deve funcionar como mediadora entre a administração pública e os professores e em termos organizacionais, a escola funciona como um filtro que estabelece uma mediação entre as orientações gerais vindas de cima e as práticas efetivas em sala de aula (Canário, 2005). Por fim, a escola é uma instituição que a partir de valores intrínsecos desempenha um papel central na integração social e na perspetiva durkheimiana previne a anomia e prepara a inserção na divisão social do trabalho (Canário, 2005).

As escolas são o local de contexto especializado onde se procede à escolarização que é o processo formal de transmissão de determinados conhecimentos e competências (Giddens, 2013). Sociologicamente poderíamos admitir que a escola é como um reflexo da sociedade, portanto é o espaço onde os indivíduos socializam de forma a integrarem-se na sociedade. Esta socialização acontece com a transmissão de conhecimentos (em forma de aulas) mas também através da interação em outras atividades e até mesmo conflitos entre os atores. Isto é corroborado por Oliveira (2000) que explica que a escola proporciona um ambiente

multicultural que engloba a construção de laços afetivos entre os professores e os alunos e prepara-os para a inserção na sociedade.

No trabalho realizado por Mahoney (1993) é mencionado que a escola e a sociedade nesse período temporal ignoravam a emoção nas práticas educativas. Mahoney (1993) chega mesmo a referir que a escola só parecia importar-se com as emoções quando estas perturbavam ostensivamente o funcionamento da escola. Consideramos que ao longo do tempo esta situação tem vindo a alterar-se com o crescente destaque que as emoções têm merecido no contexto escolar. A literatura tem vindo a demonstrar a importância das emoções no aluno, começando logo pela educação pré-escolar. Isto ocorre pois em crianças de tenra idade é necessário criar bases para a consolidação de conhecimentos teóricos mas também capacidades de relacionamento com os outros visto que a escola potencia as primeiras interações sociais fora do meio familiar (Catarreira, 2015). Quando o professor tem em conta o lado emotivo consegue de um modo mais fácil cativar os alunos. Mas também no professor, enquanto profissional e enquanto indivíduo pessoal, as emoções são essenciais. Unir o lado cognitivo e o emocional pode ser uma estratégia para combater o insucesso escolar pois a escola não se limita à transmissão de conhecimentos, o desenvolvimento da personalidade dos alunos é fundamental. Este desenvolvimento só é possível se for trabalhado o lado cognitivo mas também o lado afetivo (Mahoney, 1993; Almeida, 1999).

### **3.3.2. Geografias emocionais: região e dimensão da escola**

Em contexto escolar, Hargreaves (2000) realizou um estudo com professores do ensino primário e ensino secundário onde recorre ao conceito de geografias emocionais como sendo as distâncias entre professores, alunos e pais que no cenário escolar podem resultar em desentendimentos emocionais. Estas geografias emocionais podem ser de caráter: sociocultural quando há diferenças de cultura entre os vários intervenientes no processo educativo, moral se os valores do professor chocam com a cultura da escola, profissional se o professor sofre de preconceito pelo género, política se as relações de poder destroem o lado emotivo e, por último, física quando não existe qualquer interação entre professores, alunos ou pais.

Segundo as conclusões de Hargreaves (2000) o trabalho de professores do ensino secundário é menos intenso emocionalmente porque neste ciclo de estudos as emoções positivas são sentidas principalmente fora da sala de aula. Em professores do ensino primário há maior

influência de emoções positivas e negativas porque estes professores possuem maior poder na sala de aula do que professores de turmas do básico e secundário. Em níveis mais elevados de ensino, a geografia política enfraquece o entendimento emocional entre professor e aluno.

Baseado na geografia sociocultural de Hargreaves (2000) julgamos plausível que professores a lecionar em escolas localizadas em concelhos populacionais mais densos (principalmente em meio urbano), como é o caso dos concelhos em estudo na presente investigação, experimentem estados emocionais mais diversificados. Escolas que abrangem maior número de alunos, indiretamente podem abranger culturas e valores diferenciados, isto permite aos professores e restante comunidade escolar interagir com diferentes histórias e experiências de vida.

A relação entre a dimensão das escolas ou, mais especificamente das turmas, não é linear e pode interferir no estado emocional dos professores. Cunningham (2003) refere que os professores com menor número de estudantes experimentam níveis mais elevados de *burnout*. No entanto, outros autores apontam que um número excessivo de alunos acarreta uma maior carga de trabalho, situação percebida como sendo negativa emocionalmente (Carlotto, 2002).

### **3.3.3. Tipo de escola e as emoções no trabalho dos docentes**

A tipologia dos estabelecimentos de ensino configura-se, geralmente, entre a escola pública e a escola privada. As duas diferenciam-se tendo em conta os custos de funcionamento. Na pública o investimento é pago pelo Estado, enquanto na privada é pago com as receitas provenientes dos clientes/alunos. A gestão e os processos de organização escolar também são diferentes na escola pública e privada.

O serviço público (incluindo a escola pública) não é algo estático, é passível de mudanças ao longo do tempo e é em momentos de transição que surgem diferentes valores, crenças, modelos de política, entre outros fatores (Rodrigues e Gondim, 2014). A forma como os funcionários destes serviços encaram estes elementos provoca reações emocionais que são controladas a partir de estratégias de regulação emocional (Rodrigues e Gondim, 2014).

A literatura sobre a relação do trabalho emocional com os tipos de escola é escassa, o que justifica o nosso interesse em estudar e comparar ambos os setores. No entanto, importa referir alguns estudos que mesmo indiretamente incidem sobre as emoções. Khurshid, Butt e

Malik (2011) demonstraram que os professores universitários do setor público sofrem mais de *stress* e a principal razão são os relacionamentos interpessoais com os colegas, enquanto os professores universitários do setor privado associam o seu *stress* à carga de trabalho. Estes dados são similares aos de Delcor *et al* (2004) que destacam a carga horária excessiva e o ritmo de trabalho elevado em professores do ensino privado como fatores negativos e desgastantes emocionalmente. Estes mesmos professores do ensino privado mostraram valorizar o apoio da chefia e do suporte social, o que contrasta com os dados do ensino público onde a interação com os colegas surge como um fator desgastante.

### **3.3.4. Interações sociais com colegas e chefias e as emoções no trabalho**

Ashforth e Humphrey (1993) e Morris e Feldman (1996) alertaram nas suas pesquisas para a influência que o ambiente social detém na gestão das emoções. A interação com os colegas de trabalho é uma parte vital no processo de gestão emocional mesmo que em alguns casos essa interação seja mais frustrante do que com a supervisão mas, muitas vezes, se não fosse o apoio e a assistência por parte dos pares o desempenho das funções profissionais era comprometido (Lively, 2006).

Schneider e Bowen (1985) citados por Grandey (2000) mencionaram que a relação estabelecida entre um funcionário e os seus colegas de trabalho e a chefia deve, em si, criar um ambiente de trabalho positivo. Se estas interações forem agradáveis e pautadas por uma postura amigável, consequentemente, o ambiente de trabalho também será positivo. Num ambiente de trabalho positivo diminui a necessidade de realizar trabalho emocional porque as emoções esperadas são mais fáceis de sentir genuinamente.

### **3.3.5. Autonomia do trabalho docente e as emoções**

A autonomia é definida como sendo “o grau em que o trabalho proporciona uma liberdade substancial, independência e permite ao empregado ter os seus critérios na programação do trabalho e na determinação dos procedimentos que serão usados na sua realização” (Hackman e Oldham, 1975: 162).

Hochschild (1983) discutiu o facto de a organização assumir o poder e o controlo das emoções dos seus funcionários e também sobre o controlo das tarefas realizadas por estes e mostrou-se desagradada com a atitude dos empregadores que realizam esta posse do estado pessoal dos empregados.

Em indivíduos que experienciam trabalho emocional possuir autonomia parece contribuir para uma maior satisfação no trabalho (Wharton, 1993). Morris e Feldman (1996) relataram que a autonomia no trabalho está negativamente relacionada com o mecanismo de dissonância emocional e, conseqüentemente, com a exaustão emocional. Logo, encontra-se positivamente relacionada com a satisfação no trabalho.

Na investigação recente de Azevedo *et al*, (2016), em Portugal, a autonomia no trabalho docente tem sido percecionada como negativa pois os docentes consideram que a sua autonomia tem vindo a diminuir tal como o seu poder de decisão. Isto decorre por um lado, pela diminuição de tempo que os professores consideram ter para refletir sobre as suas práticas educativas e, por outro lado, do aumento da exigência de prestação pública de contas por parte dos professores.

### **3.4. Consequências do trabalho emocional dos professores**

Em cada sub-capítulo que apresentamos como consequências do trabalho emocional, vamos inicialmente apresentar cada um de forma geral e, depois, expor a sua ligação com a profissão docente.

#### **3.4.1. Trabalho emocional e a satisfação no trabalho dos professores**

São várias as definições de satisfação no trabalho, pelo que nesta investigação cujo foco é a importância das emoções no desempenhar de tarefas, iremos assumir que a satisfação se traduz através de um estado emocional ou respostas afetivas em relação ao trabalho realizado. Caracterizando a satisfação como um sentimento resultante das condições de trabalho, a mesma vai influenciar a posição do indivíduo na organização e traduzir-se em atitudes positivas que beneficiem a organização ou em atitudes negativas prejudiciais à organização (Bilhim, 2013).

Com efeito, Locke (1969) define a satisfação no trabalho como sendo o estado emocional prazeroso que resulta da avaliação que o profissional faz dos valores do trabalho. Este autor refere que a satisfação no trabalho vai ser o resultado final de uma avaliação que o trabalhador faz de duas situações. Assim, procedendo a uma analogia com uma balança, o indivíduo num lado tem a ideia do que pretende ter num trabalho, quais as suas ambições e as condições que deseja ter nesse trabalho. No outro lado da balança, o indivíduo terá aquilo que esse trabalho

realmente oferece e as implicações associadas a esse cargo ou tarefa que podem divergir do que ele idealmente tinha pensado.

Na avaliação desta relação há três elementos que Locke (1969) destaca: a percepção de alguns elementos do trabalho (o que inclui a consciência das condições existentes, resultante de integrações automáticas de sensações pelo cérebro e julgamentos cognitivos); um padrão de valor implícito ou explícito e, por último, um consciente ou subconsciente julgamento da relação entre as suas percepções e os seus valores. Para ilustrar esta situação o autor dá como exemplo as horas de trabalho de um indivíduo. Para avaliar a satisfação do indivíduo com a duração de uma semana de trabalho (não contando com todo o contexto envolvente do trabalho) seria necessário saber quantas horas ele achava que estava a trabalhar, quantas horas por semana ele queria trabalhar (idealmente) e, por fim, a relação julgada (neste caso a discrepância) entre essas duas figuras (Locke, 1969).

Enquanto alguns autores consideram que os efeitos podem ser positivos ou negativos dependendo, por exemplo, de com quem interagem ou do contexto (Hargreaves, 2000; Ashforth e Humphrey, 1993), outros consideram que o trabalho emocional influencia negativamente a satisfação dos indivíduos com o seu trabalho (Côté e Morgan, 2002; Mesmer-Magnus, DeChurch e Wax, 2011).

Em relação à divisão entre funcionários públicos e funcionários do setor privado é no serviço público que o trabalho emocional tende a aumentar a satisfação e o orgulho no trabalho contudo, esse efeito positivo pode nem sempre encontrar-se no setor privado (Hsieh, Hsieh e Huang, 2016).

A satisfação profissional docente é definida como um sentimento e forma de estar positivos dos professores perante a profissão. Esta positividade tem origem em fatores contextuais e/ou pessoais e é exteriorizada através da dedicação ao trabalho, da defesa e da felicidade em relação às tarefas que desempenha (Alves, 1997).

Na literatura existente sobre a satisfação dos professores com o seu trabalho podemos encontrar algumas das causas mais referenciadas de satisfação/insatisfação como os fatores económico, institucional, pedagógico, relacional e social (Alves, 1997). Em Portugal, Pedro (2011) concluiu que na dimensão sociopolítica da satisfação (o estatuto social do professor, a remuneração e a progressão na carreira), os professores exprimem valores inferiores ao ponto

médio da escala, o que indica que os professores do ensino básico e secundário não se encontram satisfeitos com a sua remuneração.

No âmbito pedagógico, os professores podem sentir-se satisfeitos/insatisfeitos perante o êxito ou fracasso dos seus alunos. Mas também se enquadra nesta dimensão a qualidade das condições de trabalho e dos materiais de que dispõem (Alves, 1997). Referentes ao fator social, os professores tendem a sentir, particularmente, insatisfação. O que pode ser explicado por dois motivos: um baixo estatuto social conferido à sua profissão e uma imagem ou representação social minimizante e/ou preconceituosa (Alves, 1997). Com os dados obtidos por Azevedo *et al*, (2016) podemos deduzir que a situação se assemelha, mesmo tendo passado duas décadas, porque na opinião dos professores inquiridos nesse estudo o prestígio da profissão tem diminuído devido à informação veiculada pela comunicação social.

Argumentamos que um fator que possivelmente também contribui para a insatisfação dos docentes é a elevada carga burocrática que é exigida. As aulas exigem uma preparação prévia por parte do professor e entendemos que isso é tempo de trabalho ainda que fora do horário propriamente dito e fora da escola. Contudo, o problema surge, no nosso entender, se a isso somarmos as reuniões de departamento, as reuniões com encarregados de educação e outras tarefas de foro burocrático que fazem com que o tempo que resta ao professor sem ser com situações do trabalho seja reduzido. Perante isto e, se for algo recorrente o professor pode colocar em causa se o trabalho não estará a tornar-se insatisfatório.

### **3.4.2. Trabalho emocional e *burnout* dos professores**

Se em contexto organizacional os indivíduos não conseguem controlar as suas próprias emoções assim como as emoções dos outros, o trabalho emocional é transformado em *burnout*. Este fenómeno é claramente uma consequência do decorrer do trabalho e é uma reação ao *stress* que ocorre em profissionais que têm de prestar “serviços humanos”, devendo ser entendido como um síndrome de exaustão emocional, despersonalização e diminuição da realização pessoal, que pode ocorrer nos indivíduos que fazem qualquer trabalho com pessoas (Maslach e Jackson, 1986).

Em termos sociológicos o *burnout* é uma espécie de alienação onde o indivíduo acaba por se isolar da sua comunidade profissional e não encontra expectativas acerca do seu trabalho (Ghanizadeh e Royaei, 2015). Dworkin (2001) descreveu os estágios de desenvolvimento de *burnout* segundo uma perspetiva sociológica: quando os profissionais não estão de acordo



com o funcionamento do seu trabalho ou não conseguem identificar as suas expectativas de trabalho dentro da comunidade, sentem-se impotentes, o que acarreta uma sensação de falta de sentido. Como consequência, essa pessoa parece ser relutante em envolver-se em interações sociais na sua comunidade profissional (isolamento) e o seu envolvimento no papel organizacional não está em conformidade com a sua auto-imagem (Ghanizadeh e Royaei, 2015).

O *burnout* assume como dimensões a exaustão emocional, a despersonalização e uma reduzida realização pessoal (Maslach e Jackson, 1986). A exaustão emocional remete para os sentimentos de sobrecarga emocional e a incapacidade para dar resposta às exigências interpessoais do trabalho. A despersonalização pretende medir respostas impessoais ou negativas para aqueles a quem prestam serviços. A realização pessoal avalia os sentimentos de incompetência e de falta de realização dos indivíduos (Melo, Gomes e Cruz, 1999). Contudo, é a exaustão emocional que é considerada a faceta principal deste conceito.

O trabalho emocional foi reconhecido como um fator central envolvido no surgimento da exaustão emocional, principalmente o processo de *surface acting* que propicia a exaustão emocional e a despersonalização (Keller, Chang, Becker, Goetz e Frenzel, 2014; Näring *et al*, 2006; Brown, 2011; Grandey, 2000; Mesmer-Magnus *et al*, 2011).

A educação pode ser associada ao *burnout* devido ao alto nível de expectativa dos professores, o qual pode não ser totalmente atingido. Isto ocorre porque os professores além de ensinar os alunos, pretendem ajudá-los a resolver os seus problemas pessoais (Carlotto, 2002). Deste modo, a profissão docente é considerada como uma das que apresenta maiores níveis de *stress* e *burnout*, principalmente no ensino público secundário (Perie e Baker, 1997). Os professores do sexo masculino são os que apresentam maiores níveis de *burnout*, tal como os professores com menos anos de experiência (Farber, 1991; Cunningham, 2003).

O *burnout* em professores pode assumir sintomas individuais e profissionais (Farber, 1991). Ao primeiro conjunto podemos associar a raiva, a tristeza, a exaustão física e até mesmo sintomas psicossomáticos como problemas no sono, dores de cabeça ininterruptas e conflitos sociais. Em termos profissionais os professores podem demonstrar menos entusiasmo nas aulas, uma diminuição da criatividade, menos cuidado com a preparação das aulas e com a preocupação com os alunos e pobres relações com os colegas.

### 3.4.3. Trabalho emocional e intenção de abandono dos professores

A intenção de abandono é entendida como a probabilidade subjetiva que individualmente cada um estima de abandonar a organização num futuro próximo e surge como o mais importante antecedente da decisão de abandono efetivo (Elangovan, 2001).

Boshoff, Van Wyk, Hoole and Owen (2002) referem que a intenção de abandono de um funcionário começa com a avaliação da sua situação atual e passa por processos de reflexão até chegar a uma decisão final que pode, muitas vezes, ser mesmo a saída da organização.

O ambiente no local de trabalho é um dos fatores que influencia a intenção de abandono mas também a insatisfação no trabalho, a falta de compromisso com a organização e sentimentos de *stress* contribuem para essa situação (Firth, Mellor, Moore e Loquet, 2004). Outras determinantes da intenção de abandono abordadas por Macedo (2008) são o empenhamento e identificação com a organização, a perceção externa de prestígio, os ambientes políticos e de cooperação e as alternativas percebidas.

O trabalho emocional pode ser associado à intenção de abandono considerando que a supressão de emoções desagradáveis aumenta a intenção de desistir (Côté e Morgan, 2002), nomeadamente através dos processos de *surface acting* que afetam, apesar de indiretamente, a intenção de abandono (Chau, Dahling, Levy e Diefendorff, 2009).

Uma parte da literatura demonstra que os professores apresentam tendência para abandonar a profissão como consequência de *burnout* e, por isso, retiram-se da carreira docente antes da idade legal para tal (Carlloto, 2002).

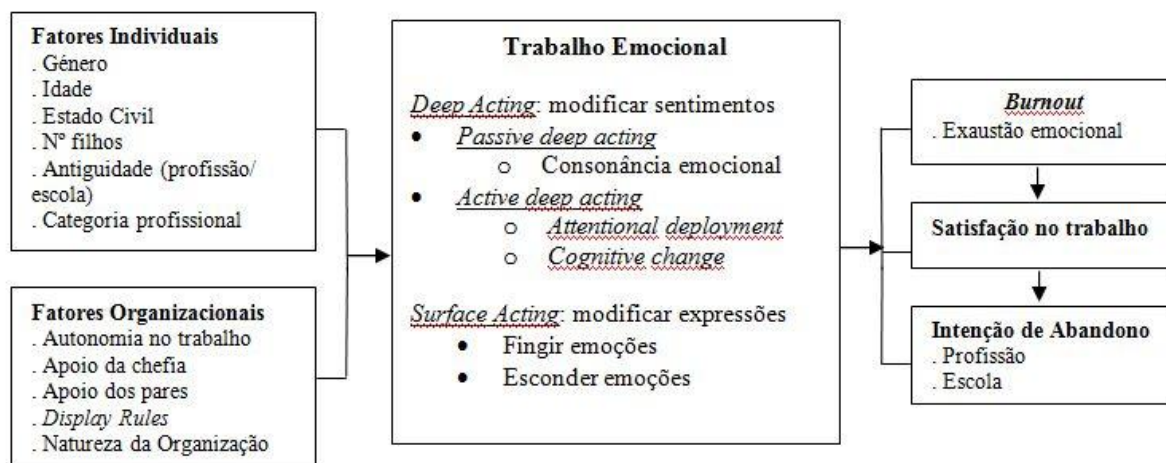
## 4. Metodologia

A questão central desta investigação consiste em determinar em que medida as emoções dos professores são sentidas (*passive deep acting*) ou representadas (*surface acting*) e quais as suas consequências a nível de satisfação no trabalho, níveis de *burnout*, vontade de continuar a ser professor e de continuar a lecionar na mesma escola. As relações entre estas variáveis nem sempre são consistentes nos estudos empíricos (Mesmer-Magnus *et al*, 2011; Hargreaves, 2000; Ashforth e Humphrey, 1993; Grandey, 2000), o que justifica que se realize este trabalho para a população portuguesa.

#### 4.1. Modelo de Análise e Hipóteses

O modelo de análise é uma etapa independente do processo de investigação onde os conceitos se articulam com as hipóteses (Quivy e Campenhoudt, 2005). Apresentamos assim o modelo de análise definido com base na revisão da literatura realizada.

Ilustração 1 - Modelo de Análise



No que respeita aos fatores individuais, os indicadores incluídos no nosso modelo de análise tais como o género, a idade, o estado civil são também incluídos em vários dos estudos realizados (Hochschild, 1983; Ashforth e Humphrey, 1993; Grandey, 2000; Brown, 2011). Acrescentámos a estes indicadores o número de filhos, já que a existência de filhos, nomeadamente nas mulheres, pode influenciar os níveis de *burnout*. Atendendo à especificidade da profissão, incluímos também informação sobre a categoria profissional. Grandey (2000) considerou como fatores organizacionais a autonomia no trabalho e o apoio das chefias e dos pares. Acrescentámos as *display rules* por serem uma característica associada ao trabalho emocional mas que está implicitamente integrada nos aspetos organizacionais e a natureza da escola, se é pública ou privada.

Nesta investigação seguimos a conceptualização de Hochschild (1983) de que o trabalho emocional tem dois processos, *deep acting* e *surface acting*. Isto porque é a ideia que mais consenso reúne entre os investigadores do trabalho emocional, é a que permite abordar o trabalho emocional como tendo resultados positivos e negativos, permite retirar conclusões para futuros programas de gestão de emoções e, por último, consegue estabelecer um modelo teórico consistente por oposição a outros modelos que apresentam lacunas na sua explicação (Grandey, 2000). Contudo, adaptamos, também, ideias de outros autores como Grandey

(2000; 2003), Gross e John (2003), Diefendorff *et al*, (2005) que abordaram a possibilidade de sub-dimensões do *deep* e *surface acting*.

O *deep acting* ao ser algo interiorizado pode nem requerer qualquer tipo de esforço, por isso, optámos por dividir em *active deep acting* e *passive deep acting*. O *passive deep acting* é, como o nome indica, algo passivo, é a representação das emoções naturalmente sentidas, logo traduz-se em consonância emocional. No *active deep acting* existe uma modificação dos sentimentos interiormente, o indivíduo está consciente do que quer mudar para posteriormente passar a agir sempre da mesma forma emocionalmente. Assim, elaborámos como sub-dimensões o *attentional deployment* e a *cognitive change* abordados por Gross e John (2003) na Teoria da Regulação das Emoções. Em relação ao *surface acting* todos os autores que estudam o trabalho emocional estão de acordo que existem duas facetas, a de fingir emoções e a de esconder emoções.

Após a revisão da literatura, da definição dos principais conceitos e das variáveis a estudar, elaborámos as seguintes hipóteses:

#### ***Fatores individuais e Trabalho emocional***

**H1:** As mulheres desenvolvem mais processos de trabalho emocional do que os homens.

Alguns estudos comprovaram que as mulheres desenvolvem mais processos de *active deep acting* do que os homens (Kruml e Geddes, 2000). Enquanto outros não encontraram diferenças significativas de acordo com o género (Brown, 2011; Bayram, *et al*, 2012).

**H2:** Os professores mais velhos desenvolvem mais processos de *active deep acting* e de *surface acting* do que os professores mais novos.

Formulamos esta hipótese devido aos dados recolhidos por Kruml e Geddes (2000). Significa assim que se espera que os professores mais velhos desenvolvam mais trabalho emocional do que os docentes mais novos.

**H3:** Os professores dos 2.º e 3.º Ciclos desenvolvem mais processos de *surface acting* do que os professores do Secundário.

Professores que ensinam em níveis de ensino mais baixos tendem a recorrer mais a processos de *surface acting* do que os que lecionam em níveis de ensino mais elevados foi a conclusão obtida por Brown (2011) e que julgamos interessante de testar.

### ***Trabalho emocional e Satisfação no trabalho***

**H4:** O *deep acting* está positivamente relacionado com a satisfação no trabalho, enquanto as duas formas de *surface acting* estão negativamente relacionadas com a satisfação no trabalho.

Anafarta (2015) concluiu que o aumento do conflito emocional dos trabalhadores que atuam superficialmente (*surface acting*) pode levar a uma diminuição da satisfação no trabalho.

### ***Trabalho emocional e Burnout***

**H5:** As duas dimensões de *surface acting* estão positivamente relacionadas com a exaustão emocional.

Em vários estudos os processos de *surface acting* aparecem positivamente associados à exaustão emocional enquanto os processos de *deep acting* aparecem negativamente associados a esse nível de *burnout* (Basim *et al*, 2013; Bayram *et al*, 2012; Näring *et al*, 2006). Bayram *et al* (2012) concluem ainda que esconder emoções está positivamente associado à exaustão emocional.

### ***Trabalho emocional e intenção de abandono***

**H6:** O *passive deep acting* está negativamente relacionado com a intenção de abandono, enquanto o *active deep acting* e as duas dimensões de *surface acting* estão positivamente relacionadas com a intenção de abandono.

No estudo de Chau *et al* (2009) o *deep acting* está negativamente relacionado com a intenção de abandono, enquanto o *surface acting* parece não influenciar a intenção de abandono. Contudo, a variável exaustão emocional é mediadora dessa relação. Já no estudo de Anafarta (2015) o *surface acting* está positivamente relacionado com a intenção de abandono, enquanto o *deep acting* parece influenciar negativamente essa variável. Comprova ainda a relação negativa entre a satisfação no trabalho e a intenção de abandono.

## **4.2. Abordagem metodológica**

Os primeiros trabalhos sobre as emoções em contexto de trabalho tendiam a ser de natureza qualitativa, contudo mais recentemente a tendência tem sido a de realizar estudos mistos (Lively, 2006). Pela análise que realizámos o recurso exclusivo por estudos quantitativos tem também sido frequente. Com efeito, optámos por uma estratégia de investigação mista onde combinámos a investigação quantitativa com a qualitativa, através de uma triangulação de técnicas (Bryman, 2008). Num estudo de carácter quantitativo a investigação é baseada num

plano estruturado seguindo conceitos e hipóteses que não variam ao longo da investigação e, que através de técnicas estatísticas para análise de dados, permite verificar e comprovar hipóteses (Coutinho, 2014). Na metodologia quantitativa a pesquisa foca-se na análise de factos e fenómenos observáveis e na sua avaliação em variáveis comportamentais e/ou socioafetivas que sejam passíveis de medição e futura comparação (Coutinho, 2014) o que consideramos que se aplica ao nosso estudo da gestão de emoções observáveis pela expressão corporal.

Para complementar a investigação quantitativa realizámos entrevistas semi-estruturadas de forma a possibilitar uma melhor compreensão dos dados obtidos anteriormente. Assim, optámos por uma *sequential explanatory strategy*, onde a análise qualitativa será efetuada a partir dos resultados preliminares produzidos via análise quantitativa. Esta estratégia é apropriada caso se obtenham resultados inesperados ou desviantes (Morse, 1991).

#### **4.3. Objeto de estudo e tipo de amostragem**

A nossa investigação tem como objeto de estudo os docentes dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário de escolas públicas e privadas pertencentes ao distrito de Lisboa e a lecionar no ano letivo 2017/2018. Tratou-se de uma amostra não probabilística pois não garantiu que todos os elementos da população tivessem uma probabilidade conhecida e não nula de serem representados na amostra (Almeida e Pinto, 1995). De entre os vários tipos de amostragem não probabilística consideramos trabalhar com uma amostra intencional que através de uma estratégia adequada permitiu selecionar os elementos que deviam ser incluídos na amostra (Almeida e Pinto, 1995). Foi uma amostragem com um determinado objetivo, ou seja, procedemos a uma abordagem seletiva de professores de escolas de um determinado distrito geográfico.

#### **4.4. Inquérito por questionário**

Inicialmente recorreremos ao inquérito por questionário pois esta técnica apresenta algumas vantagens como a de se poder inquirir mais indivíduos, permite elaborar um conjunto de questões pertinentes, comparar respostas e analisar relações entre variáveis e o facto de as perguntas serem padronizadas permite a codificação das respostas e facilita a possibilidade da aplicação de instrumentos de medida (Almeida, Machado, Capucha e Torres, 1994). O inquérito irá permitir recolher dados que podem ser analisados estatisticamente para revelarem padrões ou regularidades (Giddens, 2001).

O inquérito por questionário elaborado no âmbito da nossa investigação, nas primeiras questões, incide nos dados sociodemográficos sucedendo-se as questões acerca das variáveis em estudo: apoio da chefia e colegas, autonomia, *display rules*, trabalho emocional, *burnout*, satisfação no trabalho e, por fim, intenção de abandono da profissão/escola atual. Pode ser consultado no anexo 4.

A literatura efetuada permitiu identificar quais as escalas concebidas e testadas no âmbito dos estudos sobre o trabalho emocional. Na conceção do questionário recorremos a escalas já testadas, procurando as que já tinham sido validadas para a população portuguesa.

#### **4.4.1. Procedimentos de aplicação do inquérito por questionário**

Procedeu-se à divulgação do questionário através de reuniões com os diretores de algumas escolas públicas e privadas onde se solicitou a colaboração dos docentes e, simultaneamente, contactos via *e-mail* com a mesma finalidade, em Outubro de 2017. O inquérito por questionário foi autoadministrado via *online*. Esta opção justifica-se por ser mais célere e a ausência de um inquiridor pode potenciar respostas mais honestas (Bryman, 2008). O acesso ao mesmo efetuou-se através de um *link* enviado aos diretores das escolas que depois o reencaminharam para os docentes. O questionário *online* garante o anonimato e a privacidade aos inquiridos, possibilita obter respostas de participantes de diversas localizações (no caso da presente investigação permite abranger um grande número de escolas em diferentes concelhos, ainda que no mesmo distrito), maior comodidade para o inquirido que pode responder no momento que for mais oportuno, podem ser incluídos recursos visuais e áudio para facilitar o preenchimento do inquérito e é possível controlar em tempo real o número de questionários preenchidos (Faleiros *et al*, 2016).

A recolha de dados iniciou-se um mês após o início do ano letivo 2017/2018, pois considerámos que os docentes necessitavam de algum tempo para conhecer os alunos e a dinâmica das turmas. Concluímos a recolha em Março de 2018, momento em que considerámos que tínhamos obtido o número máximo de respostas.

#### **4.4.2. Operacionalização de conceitos e escalas utilizadas**

A auto-avaliação acerca do apoio da chefia e dos colegas foi medida através da Escala de Autoeficácia Interpessoal para Professores. Esta é uma adaptação e validação da *Teacher*



*Interpersonal Self-Efficacy Scale* (Brouwers e Tomic, 2001) para a população portuguesa realizada por Moura e Costa (2016).

Por sua vez, para analisarmos a autonomia procedemos a uma adaptação do *Job Diagnostic Survey* (JSDS) de Hackman e Oldman (1980) validada para a população portuguesa por Almeida, Faísca e Jesus (2009).

Em termos organizacionais as *display rules* são interessantes para se analisar a perceção que os indivíduos têm acerca destas normas. Para tal, nesta investigação, recorreremos ao trabalho realizado por Grandey (2003) que construiu uma pequena escala de 3 itens. Acrescentámos outras duas questões de forma a tentar perceber se os professores recebiam instruções das escolas acerca da forma como deviam expressar-se.

Tendo em conta a forma como abordámos o trabalho emocional no decorrer desta investigação, para avaliar esta variável adaptámos a escala utilizada por Diefendorff, Croyle e Gosserand (2005) para o *surface acting* e o *passive deep acting* e, a escala de Gross e John (2003) para o *active deep acting*. De ressaltar que tanto nestas escalas como na de Grandey (2003) os itens usados já tinham sido originalmente apresentados por Brotheridge e Lee nos trabalhos “On the dimensionality of emotional labor: Development and validation of an emotional labor scale” (1998) e “Development and validation of the emotional labour scale” (2003).

Para avaliar o nível de *burnout* recorreremos à escala de *Maslach Burnout Inventory*, desenvolvida por Maslach e Jackson (1986) e traduzida, validada e adaptada para a população portuguesa por Melo, Gomes e Cruz (1999). Acrescentámos uma questão de escolha múltipla para saber o que causa mais *stress* aos professores.

A satisfação no trabalho foi avaliada pela escala *Teaching Satisfaction Scale* (TSS) de Ho e Au (2006). A opção por esta escala original prende-se por ser direcionada para professores ao contrário de outras escalas já adaptadas para Portugal mas que nos pareceram menos exequíveis.

A intenção de abandono foi avaliada através de três questões construídas por nós em que se pretendia saber diretamente se a pessoa equacionava mudar de profissão, mudar de escola e, se sim, os motivos para tal decisão.



Por fim, elaborámos duas questões de resposta aberta. Na primeira pretendíamos entender qual a posição que as pessoas assumem perante as suas próprias emoções e, na última a sua visão acerca da posição do Ministério da Educação na dimensão emocional da carreira docente.

Sempre que nas escalas originais era usado o termo *customers* nós adaptámos para alunos.

Ao longo do inquérito por questionário utilizámos uma escala de tipo *Likert*, com 6 opções: 1- Discordo Totalmente; 2- Discordo em parte; 3- Discordo; 4- Concordo; 5- Concordo em parte; 6- Concordo Totalmente. Com a exceção da questão referente ao *burnout* cuja escala era: 0-Nunca; 1- Quase nunca; 2- Muito raro; 3- Raro; 4- Às vezes; 5- Frequentemente; 6- Todos os dias. A escala *Likert* configura-se como uma escala com cinco opções de resposta que vão desde 1- Aprovo fortemente a 5- Desaprovo fortemente, sendo que em terceiro está a opção “Indeciso” (Dalmoro e Vieira, 2013). Porém, na presente investigação, optámos por ter uma escala tipo *Likert* de seis opções pois pretendíamos que o inquirido tomasse uma posição concreta sem recair na indecisão e alguns estudos apontam que é mais benéfico utilizar escalas que girem em torno de seis categorias de resposta (Green e Rao, 1970).

Procedemos à realização de um pré-teste a 5 professores por forma a detetar problemas não previstos na elaboração do questionário (Giddens, 2001). Com os resultados do pré-teste concluímos que devíamos ajustar as variáveis em estudo. Este ajuste teve por base os valores de *Alpha Cronbach*, quando este valor é superior a 0,5 é considerado como aceitável (Pereira e Patrício, 2013). Assim, os itens cujo valor era inferior foram considerados inaceitáveis e excluídos do questionário final. Consequentemente, a maior mudança ocorreu na variável *burnout*. Optámos por focar-nos apenas na dimensão exaustão emocional por ser a que apresentou valores aceitáveis retirando da nossa investigação as dimensões despersonalização e realização pessoal.

A operacionalização de conceitos e a sua forma de avaliação podem ser consultadas no anexo 1.

Para utilizarmos as escalas adaptadas à população portuguesa pedimos autorização aos respetivos autores (anexos 2 e 3). A escala de medição de *burnout* é de utilização livre, estando para isso, devidamente identificada.

## **4.5. Inquérito por entrevista**

### **4.5.1. Objetivo, tipo de entrevista e número de entrevistados**

Com as entrevistas semi-estruturadas pretendíamos analisar opiniões e preocupações individuais que possam, ao mesmo tempo, justificar as posições do grupo relativamente à gestão de emoções no trabalho e que pudessem ilustrar alguns dos aspetos obtidos pelos dados quantitativos. Para tal, procedemos a entrevistas do tipo extensivo caracterizadas por serem curtas e originarem informação superficial. Ao serem de carácter menos aprofundado permitem um maior número de entrevistados (Almeida e Pinto, 1995). Neste sentido, realizámos três entrevistas para obter informação mais concisa.

### **4.5.2. Procedimentos adotados para obter e realizar as entrevistas**

As entrevistas foram realizadas num espaço público de restauração, portanto fora do horário de trabalho e, tiveram uma duração média de vinte minutos. Os entrevistados foram selecionados por conveniência por serem os docentes ao nosso alcance, dispostos a participar e que poderiam fornecer maior informação relativamente ao foco desta pesquisa.

Previamente, os três entrevistados foram informados do intuito da entrevista, de que a mesma seria registada gravando o áudio e, dessa forma, seria garantida a confidencialidade dos mesmos. Assim, foi apresentado aos docentes um consentimento informado que pode ser consultado no anexo 5.

As entrevistas seguiram uma ordem semelhante às questões do inquérito por questionário. Primeiramente, questionámos acerca dos motivos que originam o fingimento ou omissão de emoções e o modo como é possível mudar as emoções negativas que se sentem no trabalho alterando aquilo em que se está a pensar. De seguida, as possíveis razões para um estado de exaustão emocional e a possível justificação para a frustração ser uma emoção negativa frequente na profissão docente. Por fim, abordámos a ligação da progressão na carreira com as emoções e as relações envolventes no trabalho. O guião da entrevista pode ser consultado no anexo 6.

## **4.6. Técnicas de tratamento e apuramento de dados**

### **4.6.1. Análise quantitativa**

Os dados recolhidos com o inquérito por questionário, anexo 4, foram tratados através do programa SPSS *Statistics* versão 21. A análise dos dados recaiu inicialmente em estatística descritiva onde as variáveis referentes aos dados sociodemográficos e caracterização pessoal e profissional foram avaliadas através de tabelas de frequência dado serem variáveis essencialmente qualitativas (Pinto, 2009).

Perante variáveis quantitativas contínuas, como é o caso da autonomia, da relação com a chefia e colegas, do trabalho emocional, do *burnout* e satisfação no trabalho optámos por uma comparação de médias, apresentando os valores de média e desvio-padrão para avaliar se os valores das variáveis se diferenciavam entre subgrupos (Pereira e Patrício, 2013).

As questões de resposta aberta, na análise descritiva, foram objeto de uma análise de conteúdo, essencialmente, temática onde criámos categorias de análise e, frequencial e quantitativa onde contabilizámos as percentagens para o total de inquiridos (Bardin, 1977).

Seguidamente, recorreremos à análise fatorial para tentar reduzir a dimensão dos dados identificando conjuntos menores de variáveis hipotéticas (Pereira e Patrício, 2013).

No teste de hipóteses, para averiguar se duas variáveis estão relacionadas, sendo estas de diferentes níveis considerámos o nível de medida inferior. Assim, recorreremos ao teste de independência do qui-quadrado estando perante variáveis ordinais e nominais (Bryman e Cramer, 1993). Por sua vez, quando testámos variáveis do mesmo nível de medida optámos por uma correlação bivariada para determinar o grau de associação entre as mesmas (Pereira e Patrício, 2013).

### **4.6.2. Análise qualitativa**

As entrevistas foram analisadas por via da análise de conteúdo, através de uma análise temática e de uma grelha de análise que pode ser consultada no anexo 7. Como tínhamos um pequeno número de entrevistas criámos categorias objetivas e adequadas ao que pretendíamos obter (Bardin, 1977).

## 5. Resultados

### 5.1. Análise descritiva

#### 5.1.1. Amostra e taxa de retorno

Com vista a proporcionar uma noção da taxa de retorno obtida no inquérito que foi aplicado, a tabela 1 inclui informação sobre o número de escolas existentes nos níveis de ensino que foram alvo de inquirição, o número de escolas que foram contactadas nesta investigação e o número de escolas onde foram obtidas respostas. Apresenta-se ainda nesta tabela o número de inquéritos respondidos por docentes das escolas contactadas.

Tabela 1 – Taxa de retorno do inquérito

	Universo de escolas existentes		Escolas Contactadas		Escolas que responderam		Questionários recebidos (indivíduos respondentes)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Setor público	103	60	62	87	26	96	132	84
Setor privado	70	40	9	13	1	4	25	16
Total	173	100	71	100	27	100	157	100
Amadora	23	13,3	3	4,2	3	11,5	7	4,5
Lisboa	64	36,9	24	33,8	4	15,4	27	17,2
Loures	22	12,8	20	28,2	4	15,4	44	28,0
Mafra	8	4,6	1	1,4	1	3,8	7	4,5
Odivelas	16	9,3	16	22,5	8	30,8	46	29,3
Sintra	32	18,5	6	8,5	5	19,3	20	12,7
Vila Franca de Xira	8	4,6	1	1,4	1	3,8	6	3,8
Total	173	100	71	100	26	100	157	100

Dos 9 estabelecimentos de ensino privado que foram contactados, apenas 1 permitiu a aplicação do questionário. Obtivemos assim 84% de respostas de docentes do ensino público e 16% de docentes que lecionam no sector privado.

A recolha de dados localizou-se em escolas de diferentes concelhos no distrito de Lisboa. Conforme é possível observar na tabela 1, quase 60% das 157 respostas obtidas provieram de docentes que trabalham no concelho de Odivelas (29,3%) e no concelho de Loures (28%). Cerca de 30% das respostas foram de professores que lecionam nos concelhos de Lisboa (17,2%) e de Sintra (12,7%).

Das 71 escolas contactadas obtivemos respostas de 26 escolas, o que resultou numa taxa de retorno de 37%.

### 5.1.2. Caracterização sociodemográfica dos docentes

Nas tabelas que a seguir se apresentam pretende-se conhecer as características sociodemográficas dos docentes que responderam ao inquérito por questionário.

**Tabela 2 – Intervalos etários por género**

		Género				Total	
		Masculino		Feminino			
		N	%	N	%	N	%
<b>Intervalos etários</b>							
	Dos 30 aos 39 anos	2	5,7	18	14,8	20	12,7
	Dos 40 aos 49 anos	12	34,3	50	40,9	62	39,5
	Dos 50 aos 59 anos	20	57,1	46	37,7	66	42,0
	60 ou mais anos	1	2,9	8	6,6	9	5,8
	Total	35	100	122	100	157	100
	$\bar{x}$	2,57	-	2,36	-	2,41	-
	s	0,655	-	0,814	-	0,784	-

Podemos observar na tabela 2 que a maioria dos docentes inquiridos é do sexo feminino, com 57,1% dos docentes masculinos a encontrarem-se no intervalo etário dos 50 aos 59 anos e 40,9% dos docentes femininos no intervalo dos 40 aos 49 anos. Assim, a média de idades assume o valor de 2,41.

**Tabela 3 - Caracterização pessoal dos docentes inquiridos**

		Masculino		Género Feminino		Total	
		N	%	N	%	N	%
<b>Estado Civil</b>							
	Solteiro(a)	2	5,7	13	10,7	15	9,6
	Casado(a)	24	68,6	79	64,8	103	65,6
	Viúvo(a)	0	0	3	2,5	3	1,9
	União de facto	4	11,4	6	4,8	10	6,3
	Divorciado(a)	5	14,3	21	17,2	26	16,6
	<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>122</b>	<b>100</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>
<b>Número de Filhos</b>							
	0	6	17,1	24	19,7	30	19,1
	1	8	22,9	41	33,6	49	31,2
	2	13	37,1	46	37,7	59	37,6
	3	8	22,9	9	7,4	17	10,8
	4	0	0	1	0,8	1	0,6
	6	0	0	1	0,8	1	0,6
	<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>122</b>	<b>100</b>	<b>157</b>	<b>100</b>
<b>Escolaridade</b>							
	Licenciatura	18	51,4	75	61,5	93	59,3
	Mestrado	13	37,1	45	36,9	58	36,9
	Doutoramento	3	8,6	0	0	3	1,9
	Pós-graduação	1	2,9	2	1,6	3	1,9
	<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>122</b>	<b>100</b>	<b>157</b>	<b>100</b>
<b>Areas de Estudo</b>							
	Formação de professores e ciências da educação	1	2,9	23	18,9	24	15,3
	Artes	0	0	2	1,6	2	1,3
	Humanidades	9	25,7	30	24,6	39	24,8
	Ciências sociais e do comportamento	2	5,7	6	4,9	8	5,1
	Ciências empresariais	2	5,7	7	5,7	9	5,7
	Ciências da vida	2	5,7	11	9,0	13	8,3
	Ciências físicas	4	11,4	12	9,8	16	10,2
	Matemática e estatística	6	17,1	13	10,7	19	12,1
	Informática	2	5,7	7	5,7	9	5,8
	Arquitetura e construção	1	2,9	3	2,5	4	2,5
	Serviços pessoais	6	17,1	8	6,6	14	8,9
	<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>122</b>	<b>100</b>	<b>157</b>	<b>100</b>

A tabela 3 permite observar que a maioria dos docentes inquiridos é casada, 65,6%, sendo ligeiramente superior essa proporção nos docentes do sexo masculino (68,6%) em relação à dos do sexo feminino (64,8%).

Em ambos os géneros os inquiridos maioritariamente têm 2 filhos (cerca de 37% das respostas em ambos). Quase 20% não têm filhos, sendo uma situação um pouco mais frequente entre os docentes do sexo feminino (17% dos docentes do sexo masculino e 19,7% dos do sexo feminino não têm filhos). Realça-se ainda que quase 70% dos docentes têm entre 1 a 2 filhos.

Ainda na tabela 3, constata-se que no que respeita ao nível de escolaridade, o grau de licenciado é o que se destaca com uma percentagem de 59,3% seguido do grau de mestre com 26,9%. O nível de licenciatura é constituído por 51,4% no género masculino e 61,5% no género feminino.

Como é possível observar na tabela 3, as Humanidades (24,8%) e a Formação de professores e ciências da educação (15,3%) são as áreas de estudo com maior número de respostas. Além da área de Humanidades que se destaca em ambos os géneros, no género masculino a segunda posição é ocupada, com a mesma percentagem (17,1%), pela Matemática e estatística e pelos Serviços pessoais. No género feminino é a formação de professores e ciências da educação que assume o segundo lugar (18,9%) seguido de Matemática e estatística (10,7%) e ciências físicas (9,8%).

### 5.1.3. Caracterização profissional

Na tabela seguinte apresenta-se a informação que permite conhecer as principais características de natureza profissional dos docentes que responderam ao questionário, tais como o seu nível de antiguidade como docente e na escola onde atualmente lecionam, qual o seu vínculo contratual, níveis de ensino onde lecionam, responsabilidades exercidas e o número de turmas que leciona no ano letivo de 2017/ 2018.

**Tabela 4 - Caracterização profissional dos docentes inquiridos**

	Masculino		Género Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
<b>Antiguidade como docente</b>						
1 a 4 anos	0	0	3	2,5	3	1,9
5 a 9 anos	2	5,7	8	6,6	10	6,4
10 a 14 anos	10	28,6	31	25,4	41	26,1
15 a 19 anos	7	20,0	21	17,2	28	17,8
Mais de 20 anos	16	45,7	59	48,4	75	47,8
Total	35	100	122	100	157	100
<b>Antiguidade na escola</b>						
Menos de 1 ano	0	0	10	8,2	10	6,4
1 a 4 anos	0	0	10	8,2	10	6,4
5 a 9 anos	4	11,4	13	10,7	17	10,8
10 a 14 anos	11	31,4	38	31,1	49	31,2
15 a 19 anos	7	20,0	19	15,6	26	16,5
Mais de 20 anos	13	37,1	32	26,2	45	28,7
Total	35	100	122	100	157	100
<b>Vínculo contratual</b>						
Quadro de escola/Efetivo	34	97,1	103	84,4	137	87,3
Quadro de zona pedagógica	1	2,9	5	4,1	6	3,8
Quadro de agrupamento	0	0	5	4,1	5	3,2
Contratado	0	0	9	7,4	9	5,7
Total	35	100	122	100	157	100
<b>Níveis de ensino a que leciona</b>						
Pré-escolar	0	0	3	2,5	3	1,9
1º.Ciclo EB	0	0	6	4,9	6	3,8
2º.Ciclo EB	5	14,3	16	13,1	21	13,4
3º.Ciclo EB	13	37,1	33	27,0	46	29,3
Ensino Secundário	17	48,6	64	52,5	81	51,6
Total	35	100	122	100	157	100
<b>Responsabilidades</b>						
Direção/titular de turma	14	40,0	44	36,1	58	36,9
Cargos de gestão	8	22,9	27	22,1	35	22,3
Ambas	2	5,7	4	3,3	6	3,8
Nenhuma	10	28,6	40	32,8	50	31,9
Outra	1	2,9	7	5,7	8	5,1
Total	35	100	122	100	157	100
<b>Número de turmas que leciona</b>						
N	35	-	122	-	157	-
$\bar{x}$	3,8	-	3,4	-	3,5	-
s	1,8	-	2,3	-	2,2	-

Na tabela 4 podemos observar que a maioria dos inquiridos, em ambos os géneros, é docente há mais de 20 anos sendo que 37,1% dos docentes do género masculino permanecem há mais de 20 anos na mesma escola enquanto 31,1% das docentes assumem que lecionam na mesma



escola no intervalo de 10-14 anos. Uma expressiva maioria dos docentes, 87,3%, encontra-se contratualmente efetiva nas suas escolas.

O ensino secundário é o nível que obteve a maior taxa de resposta dos docentes, 51,6%, quando questionado sobre qual o nível de ensino que lecionavam. Podemos ainda concluir que o género feminino surge associado aos níveis de ensino mais básicos como é o caso do pré-escolar e 1º.Ciclo com cerca de 7% de respostas contra 0% no género masculino. Em termos de responsabilidades acrescidas ao cargo de docente é a direção de turma que surge em destaque com uma percentagem de 36,9%. Podemos ainda observar nesta tabela que a média de turmas por género corresponde a 3,4 no feminino e 3,8 no masculino.

#### 5.1.4. Fatores organizacionais

Neste ponto pretendemos analisar a perceção que os docentes têm acerca dos fatores organizacionais que caracterizam o seu trabalho, nomeadamente, a autonomia, a relação com a chefia e os colegas e as *display rules*. As variáveis autonomia e relação com a chefia e colegas são quantitativas contínuas, por esse motivo, apresentamos nas tabelas 6 e 7 os valores de média e desvio padrão.

Tabela 5 – Comparação de médias: Género e Autonomia

	Género								
	Masculino			Feminino			Total		
	$\bar{x}$	N	s	$\bar{x}$	N	s	$\bar{x}$	N	s
- O meu trabalho permite-me ter completa autonomia para tomar decisões sobre a forma como é executado.	4,51	35	,818	4,53	122	,938	4,53	157	,910
- O trabalho nega-me qualquer possibilidade de utilizar a minha iniciativa ou de tomar decisões na sua execução.	1,49	35	,919	1,72	122	1,145	1,67	157	1,100
- Nos últimos anos a autonomia e poder de decisão dos professores diminuiu muito.	3,89	35	1,022	4,22	122	,983	4,15	157	,999

No que diz respeito à perceção que os docentes têm da sua autonomia no trabalho, estes concordam que possuem autonomia para decidir a forma como executam as suas tarefas. Em ambos os géneros, as médias assumem valores muito próximos sendo de 4,51 no masculino e 4,53 no feminino. É possível observar na tabela 5, com valores de 3,89 no género masculino e 4,22 no feminino que, apesar de possuírem autonomia, os docentes consideram que esta tem vindo a diminuir.

**Tabela 6 – Comparação de médias: Género e Relação com a chefia e colegas**

	Género								
	Masculino			Feminino			Total		
	$\bar{x}$	N	s	$\bar{x}$	N	s	$\bar{x}$	N	s
- Sinto-me capaz de abordar os membros da Dir.Exec. se eu quiser conversar acerca de problemas no trabalho.	5,17	35	1,014	5,28	122	1,152	5,25	157	1,120
- Estou confiante que, se for necessário, consigo pedir um conselho aos meus colegas.	5,34	35	,938	5,63	122	,707	5,57	157	,770
- Sou capaz de gerir muito bem as minhas turmas.	5,23	35	,877	5,31	122	,834	5,29	157	,842
- Estou confiante que, se necessário consigo pedir conselhos aos membros da Dir.Exec.	5,23	35	,973	5,30	122	1,059	5,29	157	1,038
- Sou capaz de abordar os meus colegas se precisar de falar acerca dos problemas de trabalho.	5,34	35	,938	5,59	122	,724	5,54	157	,781
- Sou capaz de começar o ano escolar de forma a que os alunos aprendam a comportar-se bem.	5,34	35	,906	5,40	122	,778	5,39	157	,806

Na tabela 6 podemos observar que a relação com os colegas reúne maior confiança do que a relação com a direção executiva. Quando questionados se seriam capazes de pedir conselhos aos colegas ou falar de problemas no trabalho, a média indica um valor 5,57 e 5,54 respetivamente. As mesmas situações mas com a direção executiva obtiveram valores mais baixos como 5,29 e 5,25. Na mesma tabela é possível verificar que o género feminino apresenta maior tendência a pedir conselhos aos seus colegas (5,63) ou a falar de problemas no trabalho (5,59) do que o género masculino (5,34).

**Tabela 7 – Display Rules: escolas diferem na forma de ser professor**

	Masculino		Género Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Escolas diferem na forma de ser professor						
	Sim	9 25,7	29 23,8		38 24,2	
	Não	26 74,3	93 76,2		119 75,8	
	Total	35 100	122 100		157 100	
O que considera diferente						
	Comunidade escolar	8 88,9	21 72,4		29 76,3	
	Gestão	1 11,1	8 27,6		9 23,7	
	Total	9 100	29 100		38 100	

Questionados sobre se consideravam que a forma correta de ser professor era diferente consoante escolas diferentes em que tenham lecionado, a maioria (75,8%) afirmou que não considera haver diferenças, conforme a tabela 7.

Sendo uma questão de resposta aberta, analisando o conteúdo das justificações dos inquiridos que consideram existir diferentes formas corretas de ser professor, categorizámos as mesmas a partir de duas dimensões: a comunidade escolar e a gestão da escola. A comunidade escolar remete para o estatuto sócio-económico e cultural dos alunos/encarregados de educação mas, também, para a localização das escolas e surge como a principal justificação para o ajustamento na forma de ser professor (76,3%). A outra medida em que a forma de ser professor difere relaciona-se com a gestão da escola e com a valorização do papel docente por parte da direção das escolas (23,7%) mas ambos os géneros, segundo a tabela 7, atribuem maior importância ao contexto social e cultural em que a escola e os alunos estão inseridos.

**Tabela 8 – Display Rules: forma como os docentes aprenderam a exprimir emoções na escola onde lecionam**

	Masculino		Género Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
- Comentários que os alunos fazem acerca das minhas aulas.	33	94,3	106	86,9	139	88,5
- Comentários dos encarregados de educação sobre mim.	10	28,6	28	23,0	38	24,2
- Reuniões com os meus superiores ou com colegas de trabalho.	8	22,9	26	21,3	34	21,7
- Procedimentos ou regulamentos escritos e divulgados aos docentes.	2	5,7	7	5,7	9	5,7
- Resultados da avaliação de desempenho docente.	4	11,4	12	9,8	16	10,2
- Ordens diretas verbais ou escritas.	2	5,7	7	5,7	9	5,7
- Conversas informais com colegas.	12	34,3	44	36,1	56	35,7
- Observação de problemas ocorridos com outros colegas.	21	60,0	53	43,4	74	47,1
- Outra opção	1	2,9	11	9,0	12	7,6
Total	35	22,3	122	77,7	157	100
Percentagens e totais têm replicantes como base.						
a. Grupo de dicotomia tabulado no valor 1.						

Através da tabela 8 é possível identificar que os comentários dos alunos acerca das suas aulas é o fator mais importante para os docentes aprenderem como devem expressar-se no ambiente de trabalho (88,5%). Esta consideração é seguida da observação de problemas ocorridos com outros colegas (47,1%). Podemos observar que as medidas relacionadas com regulamentos escritos ou ordens diretas apresentam os valores mais baixos (5,7%) o que pode levar à conclusão de inexistência de regras explícitas em relação à forma como os professores devem exprimir as suas emoções.

Analisando diferenças entre o género, observa-se que o género masculino apresenta maior tendência a aprender a expressar emoções a partir de reuniões com a chefia ou colegas (22,9) face ao género feminino (21,3). Ainda assim, a maior diferença é referente à observação de

problemas ocorridos com outros colegas onde o género masculino apresenta uma percentagem de 60% por oposição aos cerca de 43% do género feminino.

Relativamente a quem assinalou “Outra opção” a partir da qual aprende a expressar emoções, foi possível apurar através de uma análise de conteúdo destas respostas, que as outras medidas são a experiência acumulada profissionalmente e a autoavaliação que os docentes inquiridos afirmaram realizar.

**Tabela 9 - Comparação de médias: Perceção de *display rules* e Género**

	Género								
	Masculino			Feminino			Total		
	$\bar{x}$	N	s	$\bar{x}$	N	s	$\bar{x}$	N	s
- Parte do meu trabalho é fazer os alunos sentirem-se bem.	4,66	35	,765	4,86	122	,973	4,82	157	,932
- A escola onde leciono diria que parte do trabalho que realizo deve ser um serviço amigável e alegre.	4,69	35	,796	4,70	122	,878	4,70	157	,858
- A escola onde leciono não espera que eu demonstre emoções positivas aos alunos como parte do trabalho docente.	1,66	35	1,056	1,68	122	1,100	1,68	157	1,087
- É esperado que eu finja que não estou com raiva ou desprezo durante o trabalho.	3,23	35	1,592	3,93	122	1,481	3,78	157	1,530

Como podemos ver na tabela 9, os docentes tendem a concordar que faz parte do seu trabalho fazer com que os alunos se sintam bem (4,82), e tendem a discordar sobre se a escola não espera que demonstrem emoções positivas (1,68). As respostas a estas duas questões evidenciam a consciência dos docentes sobre as regras emocionais que vigoram na escola onde lecionam. Contudo, quando inquiridos sobre se a escola espera que disfarcem ou finjam não ter emoções negativas, o consenso não é tão acentuado (3,78).

No que respeita às respostas por género, pode observar-se que são as docentes do sexo feminino que tendem a considerar que o seu trabalho inclui o bem-estar dos alunos (4,86 face a 4,66 dos docentes do sexo masculino), sendo também as docentes do sexo feminino que mais tendem a considerar ser expectável fingirem ou disfarçarem quando têm emoções negativas (3,93 em relação a 3,23 dos docentes do sexo masculino).

Inquirimos com que frequência os docentes consideram que os professores da sua escola demonstram algumas emoções, os resultados são apresentados nas tabelas 10 e 11.

**Tabela 10 – Emoções (positivas) mais demonstradas pelos professores na escola dos inquiridos**

		Gênero					
		Masculino		Feminino		Total	
		N	%	N	%	N	%
Entusiasmo	Muito raro	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Raro	2	5,7%	12	9,8%	14	8,9%
	Frequente	27	77,1%	82	67,2%	109	69,4%
	Muito frequente	6	17,1%	28	23,0%	34	21,7%
Carinho	Muito raro	1	2,9%	1	0,8%	2	1,3%
	Raro	2	5,7%	9	7,4%	11	7,0%
	Frequente	26	74,3%	79	64,8%	105	66,9%
	Muito frequente	6	17,1%	33	27,0%	39	24,8%
Compaixão	Muito raro	0	0,0%	2	1,6%	2	1,3%
	Raro	4	11,4%	14	11,5%	18	11,5%
	Frequente	25	71,4%	74	60,7%	99	63,1%
	Muito frequente	6	17,1%	32	26,2%	38	24,2%
Energia	Muito raro	0	0,0%	2	1,6%	2	1,3%
	Raro	2	5,7%	14	11,5%	16	10,2%
	Frequente	26	74,3%	79	64,8%	105	66,9%
	Muito frequente	7	20,0%	27	22,1%	34	21,7%
Empatia	Muito raro	0	0,0%	2	1,6%	2	1,3%
	Raro	1	2,9%	11	9,0%	12	7,6%
	Frequente	28	80,0%	69	56,6%	97	61,8%
	Muito frequente	6	17,1%	40	32,8%	46	29,3%

Através da tabela 10 podemos ver que as emoções positivas que considerámos no inquérito são frequentemente ou muito frequentemente demonstradas, de acordo com a opinião dos docentes que responderam. Com efeito, a maioria dos docentes (entre os cerca de 62% e os 69%) considera que estas emoções são frequentemente demonstradas entre os professores da sua escola. Podemos ver também que as respostas dos docentes do sexo masculino tendem a concentrar-se mais em torno da opção frequente. Já os docentes do sexo feminino consideram-nas frequentes ou até muito frequentes.

Em contexto de entrevista, os professores atribuem maior importância à relação que mantêm com os alunos e explicam a relevância das emoções, como exemplificado pelo entrevistado A:

Alunos, estes são o centro da nossa profissão. Devemos demonstrar estabilidade emocional de forma a conseguirmos controlar o estado de espírito destes, quanto menos instáveis estivermos mais estes vão estar também, o resultado será uma maior capacidade de captar a atenção destes na altura de explicar a matéria.



**Tabela 11 – Emoções (negativas) mais demonstradas pelos professores na escola dos inquiridos**

		Género					
		Masculino		Feminino		Total	
		N	%	N	%	N	%
Frustração	Muito raro	1	2,9%	2	1,6%	3	1,9%
	Raro	22	62,9%	46	37,7%	68	43,3%
	Frequente	11	31,4%	60	49,2%	71	45,2%
	Muito frequente	1	2,9%	14	11,5%	15	9,6%
Ansiedade	Muito raro	1	2,9%	8	6,6%	9	5,7%
	Raro	25	71,4%	64	52,5%	89	56,7%
	Frequente	8	22,9%	38	31,1%	46	29,3%
	Muito frequente	1	2,9%	12	9,8%	13	8,3%
Irritação	Muito raro	2	5,7%	10	8,2%	12	7,6%
	Raro	27	77,1%	71	58,2%	98	62,4%
	Frequente	4	11,4%	31	25,4%	35	22,3%
	Muito frequente	2	5,7%	10	8,2%	12	7,6%
Inveja	Muito raro	8	22,9%	32	26,2%	40	25,5%
	Raro	24	68,6%	74	60,7%	98	62,4%
	Frequente	2	5,7%	14	11,5%	16	10,2%
	Muito frequente	1	2,9%	2	1,6%	3	1,9%

Na tabela 11 apresentamos os resultados relativamente à frequência com que os professores da sua escola demonstram emoções negativas como frustração, ansiedade, irritação e inveja. Os inquiridos tendem a considerar que na sua escola as emoções negativas são raras. Com efeito cerca de 57% tendem a considerar que a ansiedade é raramente demonstrada entre os professores da sua escola, cerca de 62% consideram rara a expressão de irritação e, na mesma proporção, de inveja. Salienta-se, no entanto, que cerca de 45% consideraram que os professores da sua escola exprimem frequentemente a sua frustração. E ao analisarmos por género verificamos que são as docentes do sexo feminino que tendem a manifestar a sua frustração (49,2% do sexo feminino e apenas 31% do sexo masculino).

Em entrevista, os docentes admitem que os motivos de frustração são a desmotivação e insucesso dos alunos e o fraco reconhecimento que a profissão tem atualmente, conforme explica o entrevistado B:

A frustração vem dos alunos desinteressados, malcriados e pais que acham que os seus filhos não fizeram nada de mal mesmo quando afirmamos o contrário. Não podemos resolver situações e ser frontais quando a própria sociedade se esquece do que é ser professor e da autoridade que nos é devida.

### 5.1.5. Trabalho emocional

As questões que se apresentam a seguir pretendem analisar as percepções dos docentes em relação ao trabalho emocional. Estas questões contemplam as dimensões do trabalho emocional, *surface acting*, através das questões 22.1 a 22.5, de *passive deep acting* (22.6) e de *active deep acting* (questões 22.7 a 22.10).

**Tabela 12 - Comparação de médias: Trabalho emocional e Género**

	Género								
	Masculino			Feminino			Total		
	$\bar{x}$	N	s	$\bar{x}$	N	s	$\bar{x}$	N	s
- Demonstro sentimentos diferentes dos que sinto.	2,57	35	1,195	2,60	122	1,340	2,59	157	1,306
- Finjo as emoções que tenho de demonstrar.	2,51	35	,919	2,70	122	1,383	2,66	157	1,294
- Só pretendo demonstrar as emoções necessárias.	3,86	35	1,141	3,75	122	1,338	3,78	157	1,294
- Sinto que represento um papel.	2,94	35	1,371	3,39	122	1,507	3,29	157	1,485
- Coloco uma máscara para demonstrar emoções.	2,63	35	1,190	2,75	122	1,394	2,72	157	1,348
- As emoções que mostro coincidem com o que sinto.	4,57	35	,778	4,55	122	,954	4,55	157	,916
- Controlo as emoções negativas mudando a forma como penso.	3,63	35	1,190	4,07	122	1,218	3,97	157	1,222
- Quando eu quero sentir menos emoções negativas eu mudo a forma como penso.	3,49	35	1,173	3,76	122	1,260	3,70	157	1,243
- Quando eu quero sentir mais emoções positivas mudo o que penso.	3,97	35	1,071	3,89	122	1,284	3,91	157	1,237
- Numa situação de <i>stress</i> obrigo-me a pensar de forma a permanecer mais calmo(a).	4,23	35	,942	4,57	122	,971	4,49	157	,972

Na tabela 12 pode observar-se que os docentes tendem a considerar que as emoções que demonstram coincidem com o que sentem (4,55) e que em situações de *stress* alteram conscientemente a sua forma de pensar para lidarem com essa adversidade (4,49). Numa análise por género podemos constatar que, no que respeita à percepção da autenticidade das suas emoções (as emoções que mostro coincidem com o que sinto), não parecem existir grandes diferenças entre os docentes do sexo masculino (4,57) e os do sexo feminino (4,55). Contudo, no que respeita à forma como atuam em situações de stress, parecem ser os docentes do sexo feminino que mais tendem a alterar a sua forma de pensar (4,57 face a 4,23 do sexo masculino). Justifica-se assim analisar se esta relação é ou não significativa ou se é devida ao acaso.

A tendência para alterar as emoções através de alterações da forma de pensar parece sobressair também noutras respostas. Assim, os docentes tendem a concordar que controlam

as emoções negativas alterando a forma como pensam (3,97), que é particularmente consensual entre os docentes do sexo feminino (4,07, face a 3,63 dos do sexo masculino). De destacar ainda que os docentes tendem ainda a considerar que quando querem sentir mais emoções positivas alteram a sua forma de pensar. Nesta resposta, a média das respostas dos docentes do sexo masculino é mais elevada, embora a diferença não seja tão acentuada (3,97 dos docentes do sexo masculino e 3,89 dos do sexo feminino). Novamente reitera-se ser necessário analisar se esta relação é significativa.

Consistentemente com a média de respostas mais elevada na questão onde se avalia a autenticidade das emoções demonstradas (as emoções que mostro coincidem com o que sinto), os docentes tendem a discordar de que demonstram sentimentos diferentes dos que sentem (2,59), que fingem as emoções que têm de demonstrar (2,66), e que colocam uma máscara para demonstrar emoções (2,72). Mas revelam maior ambiguidade quando inquiridos se apenas pretendem demonstrar as emoções necessárias (3,78), revelando preocupação em ajustar-se ao seu papel de professores e emoções tidas como desejáveis, e ao tenderem a concordar que sentem representar um papel (3,29).

Apesar da menor tendência de concordância nestas questões, nota-se ainda que na questão se sentem representar um papel, a média das respostas das mulheres (3,39) é mais elevada do que nos homens (2,94). São as mulheres (2,75) mais do que os homens que mais concordam colocar uma máscara para demonstrar emoções, e são também elas que mais tendem a concordar fingirem as emoções que tenho de demonstrar (2,70 das mulheres e 2,51 dos homens). Realça-se novamente a pertinência de analisar o grau de significância das associações entre estas variáveis.

O entrevistado B explicou que alguns dos motivos que contribuem para um fingimento de emoções são a má educação e a má conduta dos alunos na sala de aula:

Quando estamos numa aula estamos em equipa, o professor treinador e os alunos jogadores, se um ou dois jogadores têm um comportamento incorreto eu tenho de agir mas eles ripostam sempre e nessa altura tenho de pensar no que mais importa, a equipa. Se para não prejudicar os restantes tenho de ignorar e esconder o que verdadeiramente sinto e tinha mesmo vontade de fazer, então finjo, passo à frente e continuamos.

No entanto, questionados sobre o que pensam quando querem ficar mais calmos numa situação de *stress*, curiosamente, os entrevistados A e C concordam que: “Não é possível,



pensar noutra coisa pode amenizar por momentos mas o que causa *stress* não desaparece até ser resolvido”.

Tabela 13 - Comparação de médias: Trabalho emocional e Intervalos etários

	Intervalos etários												Total		
	Dos 30 aos 39			Dos 40 aos 49			Dos 50 aos 59			60 e mais anos					
	anos			anos			anos								
	$\bar{x}$	N	s	$\bar{x}$	N	s	$\bar{x}$	N	s	$\bar{x}$	N	s	$\bar{x}$	N	s
- Demonstro sentimentos diferentes dos que sinto.	3,30	20	1,525	2,42	62	1,153	2,62	66	1,262	2,00	9	1,658	2,59	157	1,306
- Finjo as emoções que tenho de demonstrar.	3,25	20	1,517	2,61	62	1,272	2,61	66	1,214	2,11	9	1,269	2,66	157	1,294
- Só pretendo demonstrar as emoções necessárias.	3,90	20	1,744	3,68	62	1,142	3,89	66	1,266	3,33	9	1,414	3,78	157	1,294
- Sinto que represento um papel.	3,00	20	1,654	3,40	62	1,454	3,27	66	1,484	3,22	9	1,481	3,29	157	1,485
- Coloco uma máscara para demonstrar emoções.	3,15	20	1,531	2,73	62	1,405	2,59	66	1,176	2,67	9	1,732	2,72	157	1,348
- As emoções que mostro coincidem com o que sinto.	4,35	20	1,089	4,53	62	,918	4,56	66	,787	5,11	9	1,269	4,55	157	,916
- Controlo as emoções negativas mudando a forma como penso.	4,55	20	,686	3,95	62	1,234	3,80	66	1,218	4,00	9	1,803	3,97	157	1,222
- Quando eu quero sentir menos emoções negativas eu mudo a forma como penso.	4,20	20	1,005	3,71	62	1,311	3,61	66	1,149	3,22	9	1,716	3,70	157	1,243
- Quando eu quero sentir mais emoções positivas mudo o que penso.	4,20	20	1,005	3,90	62	1,238	3,98	66	1,143	2,78	9	1,856	3,91	157	1,237
- Numa situação de stress obrigo-me a pensar de forma a permanecer mais calmo(a).	4,70	20	,923	4,50	62	,919	4,47	66	,980	4,11	9	1,364	4,49	157	,972

Tal como já tinha sido constatado anteriormente, os docentes tendem a considerar que as emoções que demonstram coincidem com o que sentem (4,55) e perante situações de *stress* mudam a sua forma de pensar para permanecerem mais calmos (4,49). Mas, através da tabela 13 percebemos que os docentes com menor idade têm maior tendência a passar por processos de trabalho emocional, conforme demonstra o valor médio de 3,30 no intervalo de 30 a 39 anos, por contraste com o valor 2,00 no intervalo de 60 ou mais anos.

Enquanto em todos os indicadores as médias diminuem à medida que a idade aumenta, no indicador “As emoções que mostro coincidem com o que sinto” isso não acontece, pelo contrário, quanto maior for a idade (neste caso, o intervalo etário) maior será a probabilidade de demonstrar emoções genuínas (de 4,35 nos 30-39 anos para 5,11 nos 60 ou mais anos).

#### 5.1.6. *Burnout*

Nas próximas tabelas apresentamos a informação relativa à dimensão de *burnout*. Além das variáveis relacionadas com a exaustão emocional, a faceta principal do *burnout* e apresentada na tabela 14, consideramos pertinente analisar o fator que causa mais *stress* aos docentes em termos de obrigações profissionais, tabela 15.

Tabela 14 – Comparação de médias: *Burnout* e Género

	Género								
	Masculino			Feminino			Total		
	$\bar{x}$	N	s	$\bar{x}$	N	s	$\bar{x}$	N	s
- Sinto-me emocionalmente insatisfeito(a) com o trabalho.	1,77	35	1,416	2,20	122	1,640	2,10	157	1,598
- Trabalhar com pessoas todo o dia constitui uma pressão para mim.	1,26	35	1,442	1,73	122	1,532	1,62	157	1,521
- Sinto-me esgotado(a) com o trabalho.	2,49	35	1,522	2,90	122	1,736	2,81	157	1,695
- Sinto-me frustrado(a) com o emprego.	2,17	35	1,505	2,40	122	1,709	2,35	157	1,664
- Sinto que estou a trabalhar demasiado no emprego.	3,03	35	1,505	3,49	122	1,792	3,39	157	1,738
- Sinto-me como se estivesse no limite das minhas capacidades.	1,54	35	1,540	2,16	122	1,838	2,03	157	1,790

Através da tabela 14 podemos observar que a maioria dos docentes sente que trabalha demasiado no emprego, com um valor médio de 3,39, e sentem-se esgotados com o trabalho (2,81).

Analisando por género, é o feminino que se sente mais insatisfeito emocionalmente com o trabalho (2,20 face a 1,77) e que se sente no limite das suas capacidades (2,16 contra 1,54 no género masculino). De igual forma, constata-se uma diferença entre géneros na questão relativa à pressão sentida por trabalharem com pessoas todo o dia, o género feminino apresenta um valor de 1,73 por oposição a 1,26 no masculino. Assim, parece haver maior tendência a sofrer de *burnout* no género feminino.

Estes resultados vão de encontro ao que é afirmado pelo entrevistado C sobre que situações ou pessoas contribuem para a exaustão emocional nos professores:

Além das aulas temos a preparação das mesmas em casa, temos situações pontuais com alunos que temos de resolver extra-horário, temos reuniões com encarregados de educação, reuniões de conselho de turma, trabalho de secretária que nos é exigido e nem sempre é da nossa competência. É muito trabalho e é muito desgastante.

**Tabela 15 - O fator que causa mais stress aos docentes**

O que causa mais <i>stress</i>	Masculino		Género Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Ir para uma aula ou reunião de departamento	3	8,6	24	19,7	27	17,2
Ir para uma reunião com encarregados de educação	32	91,4	98	80,3	130	82,8
Total	35	100	122	100	157	100

Inquiridos acerca do que causa mais *stress* no decorrer das suas tarefas enquanto docentes, segundo a tabela 15, 82,8% dos inquiridos assumem que são as reuniões com os encarregados de educação, com ambos os géneros a apontarem maioritariamente esta resposta (91,4% no género masculino e 80,3% no género feminino). Esta situação pode ser justificada pelo que os docentes consideram má atitude por parte dos pais e familiares, conforme o testemunho do entrevistado B: “Por vezes ocorrem situações desagradáveis e precisamos de informar os encarregados de educação e do outro lado respondem-nos de forma negativa, com indiferença até, de forma hostil. Infelizmente essas atitudes são perpetuadas por alguns alunos”.

### 5.1.7. Satisfação no trabalho

Ao analisar as médias na variável satisfação no trabalho pretendemos observar se poderá existir uma relação entre esta variável e o género.

**Tabela 16 – Comparação de médias: Satisfação no trabalho e Género**

	Género								
	Masculino			Feminino			Total		
	$\bar{x}$	N	s	$\bar{x}$	N	s	$\bar{x}$	N	s
- No geral, ser professor é próximo do meu ideal profissional.	4,63	35	,843	4,80	122	,820	4,76	157	,825
- As minhas condições para ser professor(a) são excelentes.	3,51	35	,919	3,54	122	1,207	3,54	157	1,147
- Estou satisfeito(a) por ser professor(a).	4,80	35	,584	4,86	122	,875	4,85	157	,818
- Até agora, sendo professor, recebi as coisas que eu considero importantes enquanto profissional.	4,51	35	,742	4,57	122	,917	4,56	157	,880
- Se eu pudesse escolher a minha carreira outra vez, não mudaria quase nada.	4,26	35	1,039	4,34	122	1,265	4,32	157	1,215

É possível constatar que a maioria dos docentes inquiridos respondeu estar satisfeita por ser professor (4,85) e que, de facto, esta profissão é próxima do que consideram ser ideal profissionalmente (4,76).

Em relação às condições para exercer as suas funções, ambos os géneros estão em concordância de que são boas (3,51 no masculino e 3,54 no feminino), tal como, o retorno do empenho que já tiveram ao longo da sua carreira e que se manifesta nos valores de 4,51 no género masculino e 4,57 no feminino na questão se receberam as coisas que consideram importantes enquanto profissionais.

Uma vez que responderam estar satisfeitos com a profissão, se pudessem refazer a sua carreira ambos os géneros assumem que manteriam as suas opções e pouco mudariam, conforme se constata nos valores de 4,26 no género masculino e 4,34 no feminino, como se observa na tabela 16.

### 5.1.8. Intenção de Abandono

Nesta investigação considerámos a intenção de abandono em relação à escola, inquirindo se o docente se candidatou a uma escola diferente da que lecionava no ano letivo anterior, e em

relação à profissão, inquirindo se nos últimos 12 meses procurou emprego fora da área de ensino.

**Tabela 17 - Intenção de abandono da escola atual e da profissão docente**

	Masculino		Género Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
De 2016/2017 para 2017/2018 candidatou-se a uma escola diferente						
Sim	1	2,9	12	9,8	13	8,3
Não	34	97,1	110	90,2	144	91,7
Total	35	100	122	100	157	100
Procurou emprego fora da área de ensino nos últimos 12 meses						
Sim	1	2,9	1	0,8	2	1,3
Não	34	97,1	121	99,2	155	98,7
Total	35	100	122	100	157	100

Através da tabela 17 podemos ver que a maioria dos docentes inquiridos não tem intenção de mudar de organização (91,7%). Esta percentagem é superior no género masculino (97,1%), o que pode revelar maior tendência para mudar de escola no género feminino.

O mesmo se aplica à intenção de abandono da profissão docente com cerca de 99% dos inquiridos a responder negativamente à afirmação sobre se procurou emprego fora da área de ensino no decorrer do último ano civil. Nesta questão, em ambos os géneros, os valores são semelhantes com 97,1% no género masculino e 99,2% no feminino.

#### **5.1.9. Perceção de emotividade**

Para analisar a autoavaliação que os docentes fazem de si e das suas emoções, questionámos se consideravam ser uma pessoa emotiva e qual a razão dessa perceção.

**Tabela 18 – Percepção de emotividade**

		Género				Total	
		Masculino		Feminino			
		N	%	N	%	N	%
Considera ser uma pessoa emotiva	Sim	34	97,1	114	93,4	148	94,3
	Não	1	2,9	8	6,6	9	5,7
	Total	35	100	122	100	157	100
Porquê?							
Controlo de emoções/racionalidade		1	2,8	8	6,5	9	5,8
Transparência		6	17,1	34	27,9	40	25,5
Preocupação/Proteção		8	22,9	42	34,4	50	31,9
Socialização		8	22,9	19	15,6	27	17,1
Profissionalismo		12	34,3	19	15,6	31	19,7
Total		35	100	122	100	157	100

Na tabela 18 podemos observar que uma acentuada maioria de inquiridos afirmou ser emotiva (94,3%). Um resultado curioso é a percentagem de indivíduos do género feminino que respondeu não ser emotivo (6,6%) superior à do género masculino (2,9%). Esta diferença entre géneros pode contribuir para a desconstrução da ideia de que as mulheres se consideram mais emotivas do que os homens.

Sendo esta questão uma pergunta aberta no nosso questionário e, dado que conseguimos avaliar por género quem se considera emotivo e quem não se considera, realizámos uma análise de conteúdo onde agrupámos as justificações por categorias, como se pode ver na tabela 18. A justificação mais frequente para se considerarem emotivos remete para a preocupação que sentem com os alunos e a necessidade de os ajudar sempre que precisam seja em questões escolares mas também pessoais e familiares (31,9%). Também se pode destacar como razão de emotividade a percepção que os docentes têm de que se expressam bastante seja facial ou corporalmente e, portanto, não escondem o que sentem seja alegria ou descontentamento, o que considerámos como transparência (25,5%).

Numa análise de género podemos observar que o masculino encara o estado emotivo como sendo uma característica exigida em prol da profissão e consideram que na profissão de docente demonstrar emoções é essencial (34,3% face a 15,6% no género feminino). De igual modo, para o género masculino, demonstrar emoções influencia a transmissão de valores, os comportamentos dos alunos e gere as relações com o outro, o que considerámos como socialização (22,9% face a 15,6% no género feminino).



### 5.1.10. Posicionamento do Ministério da Educação

Neste ponto pretendemos averiguar quais são as percepções dos docentes inquiridos relativamente à posição que o Ministério da Educação assume perante a dimensão emocional do trabalho docente através de medidas que poderiam ser tomadas neste âmbito. Sendo esta questão de resposta aberta, verificou-se que era possível agrupar a informação em três categorias devido à frequência com que eram indicadas: apoio psicológico, formação/*coaching* e as condições de trabalho.

Tabela 19 – Medidas a ser tomadas pelo Ministério da Educação e/ou pelas escolas

	Masculino		Género Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Apoio Psicológico	16	45,7	50	41	66	42
Formação/ <i>Coaching</i>	2	5,7	15	12,3	17	10,9
Condições de trabalho	17	48,6	57	46,7	74	47,1
Total	35	100	122	100	157	100

Podemos observar na tabela 19 que as condições de trabalho são a principal preocupação dos docentes inquiridos pois consideram que um excesso de burocracia, de horas de trabalho e de alunos nas turmas, a desvalorização da carreira docente face a outras profissões (nomeadamente, no congelamento de carreiras e salários) desmotiva e tem um forte impacto na estabilidade emocional dos mesmos (47,1%). A necessidade de apoio psicológico perante situações desagradáveis como o mau comportamento de alunos ou conflitos com familiares dos alunos é também apontada como uma necessidade sentida pelos docentes (42%). Os mesmos consideram que da mesma forma que existem gabinetes de apoio psicológico para os alunos, deveria existir para os professores.

Verifica-se, também, que o género feminino atribui alguma importância à formação emocional que poderia ser disponibilizada aos professores (12,3%) por oposição ao género masculino com uma percentagem mais baixa (5,7%).

## 5.2. Análise de Componentes Principais (ACP) das variáveis de trabalho emocional

Antes de proceder à análise das hipóteses, muitas delas procurando analisar o que influencia o trabalho emocional, procedemos a uma análise de correlações entre as variáveis que compõem este conceito.

Tabela 20 – Correlações das variáveis de trabalho emocional

		21.1	21.2	21.3	21.4	21.5	21.6	21.7	21.8	21.9	21.10
21.1	Ró	1,000	,720**	,211**	,389**	,578**	-,296**	-0,011	0,015	-0,009	-,214**
	Sig. (2 Ex)		0,000	0,008	0,000	0,000	0,000	0,887	0,854	0,906	0,007
21.2	Ró		1,000	,277**	,478**	,684**	-,406**	0,050	0,091	0,077	-0,135
	Sig. (2 Ex)			0,000	0,000	0,000	0,000	0,533	0,255	0,339	0,092
21.3	Ró			1,000	,402**	,394**	-0,050	0,052	0,041	0,105	0,032
	Sig. (2 Ex)				0,000	0,000	0,536	0,520	0,607	0,189	0,690
21.4	Ró				1,000	,638**	-0,146	-0,034	-0,122	-0,023	-0,037
	Sig. (2 Ex)					0,000	0,067	0,673	0,128	0,774	0,646
21.5	Ró					1,000	-,366**	0,123	0,065	0,019	-0,146
	Sig. (2 Ex)						0,000	0,124	0,421	0,815	0,068
21.6	Ró						1,000	,313**	,262**	,363**	,371**
	Sig. (2 Ex)							0,000	0,001	0,000	0,000
21.7	Ró							1,000	,750**	,441**	,340**
	Sig. (2 Ex)								0,000	0,000	0,000
21.8	Ró								1,000	,609**	,412**
	Sig. (2 Ex)									0,000	0,000
21.9	Ró									1,000	,471**
	Sig. (2 Ex)										0,000
21.10	Ró										1,000
	Sig. (2 Ex)										

\*\* . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Mediante a análise da tabela 20 pode observar-se que as variáveis apresentam correlações entre si. Justifica-se assim a realização de uma Análise de Componentes Principais com vista à redução de dados, diminuindo possíveis colinearidades.



**Tabela 21 – Teste de KMO e Bartlett (Trabalho Emocional)**

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,730
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	671,855
	gl	45
	Sig.	,000

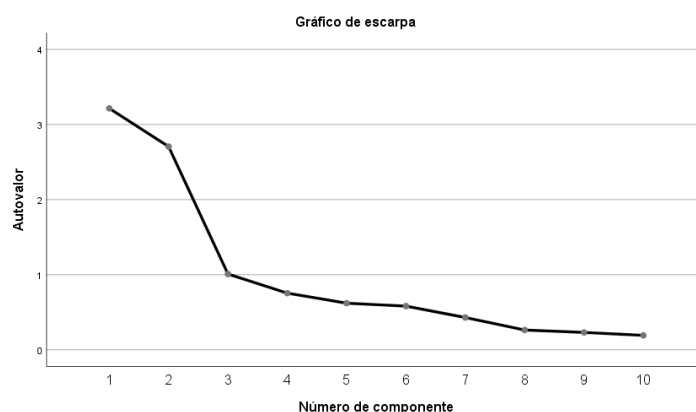
Os resultados do teste Kaiser-Meyer-Olkin, na tabela 21, permitem ver o ajustamento do modelo com um valor acima de 0,6 e, sendo o teste de Bartlett significativo, estes valores indicam que a análise de componentes principais pode ser realizada. O facto de muitas das correlações da matriz de correlações ser superior a 0,30 também já evidenciava justificar a ACP, dado que as variáveis eram correlacionadas.

**Tabela 22 – Variância total explicada (Trabalho Emocional)**

Componente	Autovalores iniciais			Somos de extração de carregamentos ao quadrado			Somos de rotação de carregamentos ao quadrado		
	Total	% var.	% cum.	Total	% var.	% cum.	Total	% var.	% cum.
1	3,214	32,140	32,140	3,214	32,140	32,140	2,707	27,068	27,068
2	2,706	27,055	59,195	2,706	27,055	59,195	2,548	25,479	52,547
3	1,009	10,087	69,282	1,009	10,087	69,282	1,673	16,735	69,282
4	,754	7,540	76,822						
5	,620	6,203	83,025						
6	,581	5,814	88,839						
7	,430	4,298	93,137						
8	,263	2,631	95,768						
9	,231	2,308	98,077						
10	,192	1,923	100,000						

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

**Gráfico 1 – Scree Plot (Trabalho Emocional)**



A tabela 22 com as variâncias totais e o gráfico 1 sugerem que um modelo com três componentes principais permite explicar a maior parte da variância.

A tabela que se apresenta a seguir contém os valores próprios dos três componentes encontrados. A análise dos valores das variáveis que mais contribuem para o cálculo de cada um dos componentes irá permitir interpretá-los e atribuir-lhes um nome que traduza a importância desse conjunto de variáveis.

**Tabela 23 – Matriz dos componentes rotativa (Trabalho Emocional)**

	Componente		
	1	2	3
21.8. Quando eu quero sentir menos emoções negativas eu mudo a forma como penso acerca da situação.	,910		
21.7. Eu controlo as minhas emoções negativas mudando a forma como penso acerca da situação em que me encontro.	,840		
21.9. Quando eu quero sentir mais emoções positivas (como alegria ou diversão) eu mudo aquilo em que estou a pensar.	,788		
21.10. Quando sou confrontado(a) com uma situação de stress eu obrigo-me a pensar numa maneira que me ajude a permanecer mais calmo(a).	,619	-,392	
21.2. Finjo as emoções que tenho de demonstrar quando lido com os alunos ou os pais.		,824	
21.1. Demonstro sentimentos aos alunos ou aos superiores diferentes dos que sinto realmente.		,791	
21.5. Coloco uma máscara para demonstrar as emoções que preciso no trabalho.		,680	,543
21.6. As emoções que mostro aos alunos coincidem com o que sinto interiormente.	,366	-,602	
21.3. Só pretendo demonstrar as emoções necessárias à realização do meu trabalho.			,829
21.4. Para lidar com os alunos de forma apropriada sinto que represento um papel.		,466	,675

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 6 iterações.

Pode assim ver-se, através da tabela 23 que o componente 1 é composto pelas variáveis que medem a dimensão *Deep Acting* (21.8, 21.7, 21.9, 21.10 e 21.6), o que justifica que se atribua o nome *Deep Acting (postura autêntica)* ao componente 1. O componente 2 e o componente 3 são ambos compostos por variáveis de *Surface Acting*, o que obriga a uma análise mais aprofundada. Pode observar-se que o componente 2 é determinado pelas variáveis 21.2, 21.1 e 21.5 (os valores obtidos das variáveis 22.10 e da 22.4 são negativos, pelo que não integram este fator). Enquanto as variáveis 21.2 e 21.1 consistem em processos de fingir emoções (*fake*), a variável 21.5 corresponde a um processo de esconder emoções (*hide*), de acordo com

Diefendorff *et al*, (2005), em cuja escala nos baseamos. Justifica-se assim que designemos o componente 2 de *Surface Acting (postura dissimulada)*. Ao analisarmos a composição do componente 3 verifica-se ser composto pelas variáveis 21.3 e 21.4, correspondendo a um processo de fingir e outro de esconder emoções. Optámos por o denominar de componente de *Surface Acting (identidade de ator)*, dividindo-se entre o fingir e o representar.

### 5.3. Análise de Componentes Principais (ACP) das variáveis de Satisfação no trabalho

Dado que o modelo de análise inclui o conceito de satisfação no trabalho, também composta por vários indicadores e cuja relação se pretende analisar com outras variáveis, procedeu-se também à análise de correlações entre essas variáveis.

**Tabela 24 - Matriz de correlações das variáveis de satisfação no trabalho**

		24.1.	24.2.	24.3.	24.4.	24.5.
24.1.	Ró	1,000	,191*	,615**	,497**	,475**
	Sig. (2 Ex)		0,016	0,000	0,000	0,000
24.2.	Ró		1,000	0,156	,192*	,236**
	Sig. (2 Ex)			0,051	0,016	0,003
24.3.	Ró			1,000	,523**	,478**
	Sig. (2 Ex)				0,000	0,000
24.4.	Ró				1,000	,524**
	Sig. (2 Ex)					0,000
24.5.	Ró					1,000
	Sig. (2 Ex)					

\*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

\*\*. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Como é possível observar-se na tabela 24, as variáveis deste conceito estão relacionadas entre si, justificando-se também neste caso realizar-se uma Análise de Componentes Principais.

**Tabela 25 – Teste de KMO e Bartlett (Satisfação no trabalho)**

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,816
Teste de esfericidade de	Aprox. Qui-quadrado	250,413
Bartlett	gl	10
	Sig.	,000

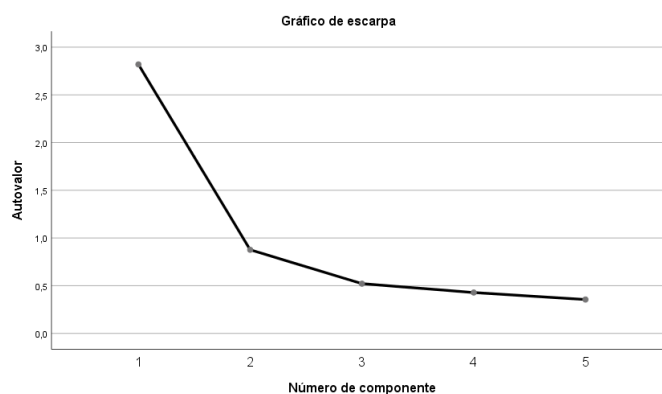
Pode constatar-se que sendo o Teste Kaiser-Meyer-Olkin superior a 0,60 e sendo o Teste de Bartlett significativo, dispomos de condições para realizar a ACP, conforme os dados da tabela 25.

**Tabela 26 - Variância total explicada (Satisfação no Trabalho)**

Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% variância	% cum.	Total	% variância	% cum.
1	2,819	56,388	56,388	2,819	56,388	56,388
2	,876	17,527	73,915			
3	,521	10,426	84,341			
4	,428	8,561	92,902			
5	,355	7,098	100,000			

Método de Extração: análise de Componente Principal.

**Gráfico 2 – Scree Plot (Satisfação no Trabalho)**



Mediante a leitura da tabela 26 e do gráfico 2 pode constatar-se ter-se encontrado apenas um componente que explica 56% da variância.

**Tabela 27 – Matriz do Componente (Satisfação no Trabalho)**

	Componente
	1
24.1. No geral, ser professor é próximo do meu ideal profissional.	,828
24.4. Até agora, sendo professor, recebi as coisas que eu considero importantes enquanto profissional.	,822
24.3. Estou satisfeito(a) por ser professor(a).	,810
24.5. Se eu pudesse escolher a minha carreira outra vez, não mudaria quase nada.	,769
24.2. As minhas condições para ser professor(a) são excelentes.	,459

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

a. 1 componentes extraídos.

Com apenas um componente não foi possível rodar a solução. Pode constatar-se pela tabela 27 que todos os indicadores contribuíram para o cálculo do componente.

#### 5.4. Análise de Componentes Principais (ACP) das variáveis de *Burnout* (Exaustão Emocional)

O conceito de *burnout* é composto por vários indicadores em que se pretende avaliar a relação com outras variáveis, assim, procedeu-se também à análise de correlações entre as variáveis deste conceito.

**Tabela 28 – Matriz de Correlações das variáveis de *Burnout* (Exaustão Emocional)**

		22.1.	22.2.	22.3.	22.4.	22.5.	22.6.
22.1.	Ró	1,000	,680**	,686**	,644**	,516**	,649**
	Sig. (2 Ex)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
22.2.	Ró		1,000	,545**	,474**	,490**	,656**
	Sig. (2 Ex)			0,000	0,000	0,000	0,000
22.3.	Ró			1,000	,651**	,704**	,689**
	Sig. (2 Ex)				0,000	0,000	0,000
22.4.	Ró				1,000	,508**	,474**
	Sig. (2 Ex)					0,000	0,000
22.5.	Ró					1,000	,638**
	Sig. (2 Ex)						0,000
22.6.	Ró						1,000
	Sig. (2 Ex)						

\*\* . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Através da tabela 28 é possível observar que as variáveis de *burnout* apresentam correlações entre si, o que permite a realização de uma Análise de Componentes Principais.

**Tabela 29 – Teste de KMO e Bartlett (*Burnout* – Exaustão Emocional)**

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,857
Teste de esfericidade de	Aprox. Qui-quadrado	569,689
Bartlett	gl	15
	Sig.	,000

Conforme os dados da tabela 29, o valor do Teste Kaiser-Meyer-Olkin é superior a 0,60 e o Teste de Bartlett é significativo, o que nos possibilita realizar a Análise de Componentes Principais.

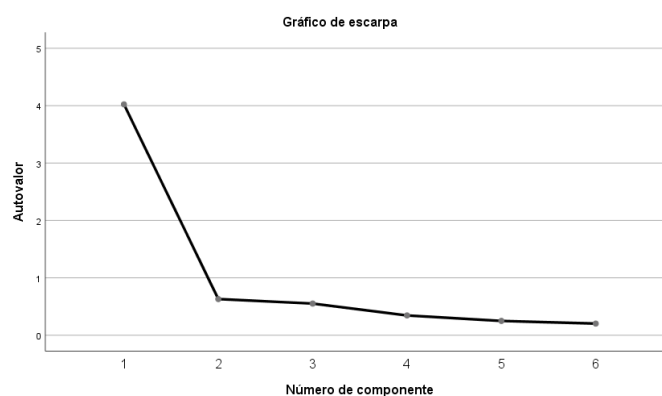


**Tabela 30 – Total da Variância explicada (*Burnout* – Exaustão emocional)**

Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	4,023	67,049	67,049	4,023	67,049	67,049
2	,630	10,498	77,546			
3	,552	9,192	86,738			
4	,344	5,738	92,476			
5	,249	4,152	96,628			
6	,202	3,372	100,000			

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

**Gráfico 3 – Scree Plot (*Burnout* – Exaustão Emocional)**



Através da tabela 30 e do gráfico 3 podemos observar a existência de um único componente que explica 67% da variância.

**Tabela 31 – Matriz de componente (*Burnout* – Exaustão emocional)**

	Componente 1
22.3. Sinto-me esgotado(a) com o meu trabalho.	,884
22.1. Sinto-me emocionalmente insatisfeito(a) com o meu trabalho.	,859
22.6. Sinto-me como se estivesse no limite das minhas capacidades.	,827
22.5. Sinto que estou a trabalhar demasiado no meu emprego.	,797
22.4. Sinto-me frustrado(a) com o meu emprego.	,776
22.2. Trabalhar com pessoas todo o dia constitui realmente uma pressão para mim.	,764
Método de Extração: análise de Componente Principal.	
a. 1 componentes extraídos.	

Segundo a tabela 31, como existe apenas um componente não foi possível rodar a solução. Contudo, todos os indicadores deste componente contribuíram para o seu cálculo.

## 5.5. Teste de hipóteses

### 5.5.1. Hipótese 1: Trabalho emocional e género

**H1:** As mulheres desenvolvem mais processos de trabalho emocional do que os homens.

Tabela 32 – Qui-Quadrado entre o Trabalho emocional e o género dos docentes

		Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
<i>Deep Acting</i> (Postura Autêntica) e Género	Qui-quadrado de Pearson	2,102 <sup>a</sup>	3	,552
	Razão de verossimilhança	2,151	3	,542
	Associação Linear por Linear	1,284	1	,257
	N de Casos Válidos	157		
a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 8,69.				
<i>Surface Acting</i> (Postura Dissimulada) e Género	Qui-quadrado de Pearson	,692 <sup>a</sup>	3	,875
	Razão de verossimilhança	,706	3	,872
	Associação Linear por Linear	,136	1	,712
	N de Casos Válidos	157		
a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 8,69.				
<i>Surface Acting</i> (Identidade de Ator) e Género	Qui-quadrado de Pearson	,689 <sup>a</sup>	3	,876
	Razão de verossimilhança	,703	3	,872
	Associação Linear por Linear	,624	1	,429
	N de Casos Válidos	157		
a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 8,69.				

Pela tabela apresentada pode constatar-se que os valores de significância assintótica são superiores a 0,05 o que indica não existir uma associação significativa entre nenhum dos componentes de trabalho emocional e o género dos docentes, não se comprovando a hipótese 1.

### 5.5.2. Hipótese 2: Trabalho emocional e intervalo etário

**H2:** Os professores mais velhos desenvolvem mais processos de *active deep acting* e de *surface acting* do que os professores mais novos.

**Tabela 33 - Qui-Quadrado entre o Trabalho emocional e Intervalo etário**

		Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
<i>Deep Acting</i> (Postura Autêntica) e Intervalo etário	Qui-quadrado de Pearson	8,190 <sup>a</sup>	9	,515
	Razão de verossimilhança	9,364	9	,404
	Associação Linear por Linear	6,165	1	,013
	N de Casos Válidos	157		
a. 7 células (43,8%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 2,24.				
<i>Surface Acting</i> (Postura Dissimulada) e Intervalo etário	Qui-quadrado de Pearson	14,369 <sup>a</sup>	9	,110
	Razão de verossimilhança	14,863	9	,095
	Associação Linear por Linear	3,428	1	,064
	N de Casos Válidos	157		
a. 7 células (43,8%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 2,24.				
<i>Surface Acting</i> (Identidade de Ator) e Intervalo etário	Qui-quadrado de Pearson	3,661 <sup>a</sup>	9	,932
	Razão de verossimilhança	3,722	9	,929
	Associação Linear por Linear	,020	1	,888
	N de Casos Válidos	157		
a. 7 células (43,8%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 1,78.				

**Tabela 34 – Teste V de Cramer (*Deep Acting* e Intervalo etário)**

		Valor	Sig. Aprox.
Nominal por Nominal	Phi	,228	,515
	V de Cramer	,132	,515
N de Casos Válidos		157	

Analisando a tabela 33, observamos que o valor do qui-quadrado em *Deep Acting* (Postura Autêntica) e intervalo etário é 8,190 e  $p > 0,05$  mas no indicador associação linear por linear  $p < 0,05$  o que sugere a existência de alguma dependência entre as variáveis.

O V de Cramer ( $\chi^2 = 0,132$ ,  $p > 0,05$ ) remete para uma associação forte dado aproximar-se de +1. Deste modo, quanto maior for a idade maior a prevalência de atitude autêntica e, não de *active deep acting*.



Contudo, não é sugerida uma relação entre as componentes de *surface acting* e a variável intervalo etário. Deste modo, a hipótese 2 é rejeitada uma vez que não se verifica uma relação entre *active deep acting* ou *surface acting* com o intervalo etário.

### 5.5.3. Hipótese 3: Trabalho emocional e níveis de ensino

**H3:** Os professores dos 2.º e 3.º Ciclos desenvolvem mais processos de *surface acting* do que os professores do Secundário.

Tabela 35 – Qui-Quadrado entre o *Surface Acting* (Trabalho emocional) e os níveis de ensino

		Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
<i>Surface Acting</i> (Postura Dissimulada) e Níveis de ensino	Qui-quadrado de Pearson	10,232 <sup>a</sup>	12	,596
	Razão de verossimilhança	10,958	12	,533
	Associação Linear por Linear	,094	1	,759
	N de Casos Válidos	157		
a. 8 células (40,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é ,75.				
<i>Surface Acting</i> (Identidade de Ator) e Níveis de ensino	Qui-quadrado de Pearson	20,489 <sup>a</sup>	12	,058
	Razão de verossimilhança	20,752	12	,054
	Associação Linear por Linear	1,193	1	,275
	N de Casos Válidos	157		

a. 9 células (45,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é ,59.

Através da observação da tabela 33 podemos concluir que não existe uma associação significativa entre nenhum dos componentes de *Surface Acting* e os níveis de ensino uma vez que a significância assintótica é superior a 0,05. Assim, a hipótese 3 é rejeitada.

#### 5.5.4. Hipótese 4: Trabalho emocional e satisfação no trabalho

**H4:** O *deep acting* está positivamente relacionado com a satisfação no trabalho, enquanto as duas formas de *surface acting* estão negativamente relacionadas com a satisfação no trabalho.

Tabela 36 – Correlação entre trabalho emocional e satisfação no trabalho (Spearman)

		Satisfação no Trabalho	<i>Deep Acting</i> (postura autêntica)	<i>Surface Acting</i> (postura dissimulada)	<i>Surface Acting</i> (identidade de ator)
Satisfação no Trabalho	Ró	1,000	,204*	-0,022	-0,033
	Sig. (2 Ex)		0,010	0,784	0,680
<i>Deep Acting</i> (postura autêntica)	Ró		1,000	0,046	-0,060
	Sig. (2 Ex)			0,568	0,458
<i>Surface Acting</i> (postura dissimulada)	Ró			1,000	0,026
	Sig. (2 Ex)				0,749
<i>Surface Acting</i> (identidade de ator)	Ró				1,000
	Sig. (2 Ex)				

\*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Pela matriz de correlação apresentada (tabela 34) pode ver-se que a única correlação significativa é entre o *Deep Acting* (postura autêntica) e a satisfação no trabalho. Trata-se de uma correlação positiva o que significa que posturas mais autênticas de trabalho emocional estão associadas a maiores níveis de satisfação no trabalho. A relação entre a satisfação no trabalho e o *Surface Acting*, nas suas duas componentes, não se comprova.

A hipótese 4 é assim comprovada parcialmente, apenas no que respeita à relação com o componente do trabalho emocional de *Deep Acting* (postura autêntica).

### 5.5.5. Hipótese 5: Trabalho emocional e *burnout*

**H5:** As duas dimensões de *surface acting* estão positivamente relacionadas com a exaustão emocional.

Tabela 37 – Correlação entre *Surface Acting* e *Burnout* - Exaustão Emocional (Spearman)

		<i>Surface Acting</i> (postura dissimulada)	<i>Surface Acting</i> (identidade de ator)	<i>Burnout</i> (Exaustão Emocional)
<i>Surface Acting</i> (postura dissimulada)	Ró	1,000	0,026	,310*
	Sig. (2 Ex)		0,749	0,000
<i>Surface Acting</i> (identidade de ator)	Ró		1,000	0,152
	Sig. (2 Ex)			0,058
<i>Burnout</i> (Exaustão Emocional)	Ró			1,000
	Sig. (2 Ex)			
**. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).				

Pode observar-se que a exaustão emocional está apenas correlacionada com o componente *Surface Acting* (*postura dissimulada*). Sendo uma correlação positiva significa que a maiores níveis de trabalho emocional *Surface Acting* (*postura dissimulada*) correspondem maiores níveis de exaustão emocional. Por outro lado, a relação entre o componente *Surface Acting* (*identidade de ator*) não é significativa.

Comprova-se assim parcialmente a hipótese 5, apenas quanto à relação existente entre *Surface Acting* (*postura dissimulada*) e exaustão emocional.

Estes resultados são interessantes já que revelam que nem todos os processos de *surface*, ou seja de modificação da expressão das emoções, têm o mesmo impacto. Assim, os docentes que responderam sentir que representam um papel e demonstram as emoções necessárias ao desempenho não têm um impacto significativo na exaustão emocional, parecendo assim ser menos nocivo para o seu bem-estar. Contudo, atendendo a que o nível de significância está muito próximo da região de aceitação, seria aconselhável realizar mais estudos para obter maiores certezas.

### 5.5.6. Hipótese 6: Trabalho emocional e intenção de abandono

**H6:** O *passive deep acting* está negativamente relacionado com a intenção de abandono, enquanto o *active deep acting* e as duas dimensões de *surface acting* estão positivamente relacionadas com a intenção de abandono.

**Tabela 38 – Tabela de referência cruzada entre os componentes de Trabalho emocional e a intenção de abandono da área de ensino**

			25.1. Nos últimos 12 meses estive ativamente à procura de emprego fora da área do ensino?		Total
			Sím	Não	
<i>Deep Acting</i> (postura autêntica)	1	N	0	39	39
	2	N	0	39	39
	3	N	1	39	40
	4	N	1	38	39
Total		N	2	155	157
<i>Surface Acting</i> (postura dissimulada)	1	N	0	40	40
	2	N	0	39	39
	3	N	0	39	39
	4	N	2	37	39
Total		N	2	155	157
<i>Surface Acting</i> (identidade de ator)	1	N	1	38	39
	2	N	0	48	48
	3	N	0	31	31
	4	N	1	38	39
Total		N	2	155	157

Para analisar esta hipótese e calcular o qui-quadrado, as três componentes de trabalho emocional foram categorizadas. Não foi possível obter condições para calcular o qui-quadrado, nem mesmo transformando essas variáveis em dicotómicas. Conforme é possível comprovar através da tabela 36 praticamente todos os docentes, com muito poucas exceções, não tencionam abandonar a área do ensino. Desta forma não foi possível testar a hipótese.

**Tabela 39 – Tabela de referência cruzada entre os componentes de Trabalho emocional e a intenção de abandono da organização**

			25.2. No concurso de 2017/18 candidatei-me a uma escola diferente daquela onde estive durante 2016/17?		Total
			Sim	Não	
<i>Deep Acting</i> (postura autêntica)	1	N	3	75	78
	2	N	10	69	79
Total		N	13	144	157
<i>Surface Acting</i> (postura dissimulada)	1	N	6	73	79
	2	N	7	71	78
Total		N	13	144	157
<i>Surface Acting</i> (identidade de ator)	1	N	4	83	87
	2	N	9	61	70
Total		N	13	144	157

**Tabela 40 - Qui-Quadrado entre o Trabalho emocional e a intenção de abandono da organização**

		Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
<i>Deep Acting</i> (Postura Autêntica) e Intenção de abandono da organização	Qui-quadrado de Pearson	4,013 <sup>a</sup>	1	,045
	Correção de continuidade <sup>b</sup>	2,937	1	,087
	Razão de verossimilhança	4,220	1	,040
	Associação Linear por Linear	3,987	1	,046
	N de Casos Válidos	157		

a. 0 células (0,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 6,46.

b. Computado apenas para uma tabela 2x2

<i>Surface Acting</i> (Postura Dissimulada) e Intenção de abandono da organização	Qui-quadrado de Pearson	,098 <sup>a</sup>	1	,754
	Correção de continuidade <sup>b</sup>	,001	1	,981
	Razão de verossimilhança	,098	1	,754
	Associação Linear por Linear	,098	1	,755
	N de Casos Válidos	157		

a. 0 células (0,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 6,46.

b. Computado apenas para uma tabela 2x2

<i>Surface Acting</i> (Identidade de Ator) e Intenção de abandono da organização	Qui-quadrado de Pearson	3,484 <sup>a</sup>	1	,062
	Correção de continuidade <sup>b</sup>	2,482	1	,115
	Razão de verossimilhança	3,503	1	,061
	Associação Linear por Linear	3,462	1	,063
	N de Casos Válidos	157		

a. 0 células (0,0%) esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é 5,80.

b. Computado apenas para uma tabela 2x2

**Tabela 41 – Teste V de Cramer (*Deep Acting* e Intenção de abandono da organização)**

		Valor	Sig. Aprox.
Nominal por Nominal	Phi	-,160	,045
	V de Cramer	,160	,045
N de Casos Válidos		157	

Analisando os componentes do trabalho emocional em função da intenção de abandono da escola onde estava a lecionar, observa-se que o número de docentes que tem intenção de mudar de escola é residual (tabela 39). Assim, o qui-quadrado da intenção de abandonar a escola e o *Surface Acting* (*Postura dissimulada*) não é significativa ( $\chi^2 = ,098$ ,  $p > 0,05$ ), com o *Surface Acting* (*identidade de ator*) também não é significativa ( $\chi^2 = 3,484$ ,  $p > 0,05$ ), sendo apenas significativa com o *Deep Acting* (*postura autêntica*) ( $\chi^2 = 4,013$ ,  $p < 0,05$ ), conforme a tabela 40.

Dada esta significância foi necessário calcular o teste V de Cramer, na tabela 41, cujo valor foi de 0,160,  $p < 0,05$  sugerindo ser uma associação fraca dado afastar-se de +1. Pode ainda ver-se que a relação entre estas duas variáveis é negativa (como aliás indicado pelo valor de Phi), dado que os valores mais elevados de *Deep Acting* (*postura autêntica*) estão associados à não intenção de abandonar a escola.

Comprova-se, assim, parcialmente a hipótese 6 apenas no que respeita à relação negativa existente entre o *Deep Acting* (*postura autêntica*) e a intenção de abandonar a escola onde leciona.



## 6. Discussão

Após a recolha de dados e a análise dos mesmos, conseguimos analisar as implicações do estudo. A pergunta de partida “Em que medida as emoções dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário são sentidas (*passive deep acting*) ou representadas (*surface acting*) e quais as consequências do trabalho emocional?” foi testada através de 6 hipóteses.

A primeira hipótese que enunciava que as mulheres sofrem mais trabalho emocional que os homens não foi verificada. Apesar de na literatura termos encontrado uma relação dúbia entre o género e a realização de processos de trabalho emocional e, de ser comum os estereótipos de género associarem o género feminino a uma imagem de maior sensibilidade e emotividade, verificámos que o género não influencia a existência de trabalho emocional entre os professores que inquirimos. Assim, os resultados da presente investigação vão de acordo com o que foi concluído por Brown (2011) e Bayram *et al*, (2012), que afirmam não existir diferenças significativas entre os géneros, e contrariam o defendido por Grandey (2000) e Kruml e Geddes (2000), que afirmam que as mulheres desenvolvem mais processos de *active deep acting* do que os homens.

Os resultados obtidos nesta investigação destacam-se na relação entre o trabalho emocional e a idade. Vários autores enunciaram que professores mais novos e mais inexperientes vivenciavam menos processos de trabalho emocional (Kruml e Geddes, 2000; Brown, 2011) contudo, na nossa investigação os dados apontam no sentido contrário. Enunciado na hipótese 2, os professores mais velhos desenvolvem mais processos de *active deep acting* e de *surface acting* do que os professores mais novos, porém são os docentes em intervalos etários mais baixos que têm maior tendência a passar por processos de trabalho emocional e quanto maior a idade maior a prevalência para demonstrar emoções genuínas e, portanto, menos necessidade de esconder ou fingir as suas emoções. Apesar de na literatura encontrarmos a justificação que professores mais novos e inexperientes seguem mais a sua intuição e por isso poderiam seguir as suas emoções, reconsideramos, perante estes resultados, que precisamente, pela inexperiência poderá haver maior necessidade de um controlo de emoções. Este controlo ocorre tanto na interação direta com alunos e encarregados de educação mas também para própria proteção dos docentes e evitarem situações de contágio emocional no início do percurso profissional.

A hipótese 3 afirmava que os professores dos 2.º e 3.º Ciclos desenvolvem mais processos de *surface acting* do que os professores do Secundário mas os nossos resultados não a comprovaram, o que contraria os dados de Brown (2011) relativamente à influência dos níveis de ensino.

Relativamente à relação do trabalho emocional com a satisfação no trabalho, abordada na hipótese 4, onde expusemos que o *deep acting* está positivamente relacionado com a satisfação no trabalho, enquanto as duas formas de *surface acting* estão negativamente relacionadas com a satisfação no trabalho, apenas o processo de *deep acting* (postura autêntica) apresentou uma relação positiva com a satisfação. A relação entre os processos de *surface acting* e a satisfação no trabalho não se comprovou. Apesar de, Anafarta (2015) ter concluído que trabalhadores que experienciam processos de *surface acting* poderiam ter uma menor satisfação no trabalho, o facto de fingir ou esconder emoções não influencia a satisfação no trabalho segundo os dados recolhidos na presente investigação.

Contudo, concluímos que a relação entre o *surface acting* (postura dissimulada) e o *burnout* apresenta uma correlação significativa, não apresentando o mesmo resultado no *surface acting* (identidade de ator). Assim, professores que admitem esconder o que sentem são mais propícios a sofrer de *burnout* do que professores que fingem a emoção que têm de demonstrar. Estes resultados, no âmbito da hipótese 5 onde afirmámos que o processo de *surface acting* está positivamente relacionado com a exaustão emocional, permitem comprovar parcialmente a mesma. Mesmo assim, os nossos dados estão de acordo com os dados de vários autores que realizaram estudos com estas variáveis (Basim *et al*, 2013; Bayram *et al*, 2012; Näring *et al*, 2006).

De forma semelhante aos resultados obtidos na variável satisfação no trabalho, os processos de *surface acting* (trabalho emocional) não apresentaram relação com a intenção de abandono da profissão docente ou da escola atual, estando apenas o *deep acting* (postura autêntica) negativamente relacionado com a intenção de abandono da escola. Assim, docentes que exprimem o que sentem sem esconder ou fingir emoções não têm vontade de abandonar a profissão nem a escola onde lecionam atualmente. Estas variáveis permitiram enunciar que o *passive deep acting* está negativamente relacionado com a intenção de abandono, enquanto o *active deep acting* e os processos de *surface acting* estão positivamente relacionadas com a intenção de abandono (hipótese 6). No entanto, estando a hipótese parcialmente comprovada, estes resultados coincidem com os estudos de Chau *et al* (2009) e Anafarta (2015) de que o



*deep acting* está negativamente relacionado com a intenção de abandono. Mas, ainda no estudo de Chau *et al* (2009), estes concluíram que o *surface acting* parece não influenciar a intenção de abandono, algo que também concluímos na presente investigação.

A relação com colegas e superiores assume importância na bibliografia consultada no âmbito do trabalho emocional (Ashforth e Humphrey, 1993; Morris e Feldman, 1996; Grandey, 2000). Porém, neste estudo, os professores demonstraram preferência pela opinião dos alunos, em relação à forma como devem gerir e expressar as suas emoções no local de trabalho e, assumem que estes são o ponto central e mais importante na sua carreira.

Deste modo, e para realizarem o melhor trabalho possível com os alunos, os docentes consideram ter autonomia na forma como o fazem mas julgam que poderiam ter mais. A profissão docente, na opinião dos professores, está sobrecarregada com burocracia e com tarefas que os professores reconhecem ser desgastantes. Além do excesso de trabalho, a falta de reconhecimento por esta profissão e as más condições de trabalho enumeradas pelos professores (condições físicas das escolas degradadas, as mudanças curriculares, descontentamento com o vencimento e progressão na carreira, número de alunos por turma) são motivos de exaustão emocional.

Apesar de os professores reconhecerem o carinho, o entusiasmo e a simpatia como emoções positivas que são frequentes nas escolas onde lecionam destacamos, pela negativa, o sentimento de frustração cada vez maior e, talvez generalizado, nas escolas portuguesas. A frustração origina-se ao lidar com a indisciplina, com o insucesso dos alunos, com a falta de motivação e empenho dos alunos, na relação com os encarregados de educação e familiares dos alunos, e que acrescido à burocracia e falta de reconhecimento de mérito culmina numa taxa de incidência de *burnout* cada vez maior na comunidade docente. Estes resultados coincidem com o trabalho de Azevedo *et al* (2016) sobre as motivações e preocupações dos professores, onde concluíram que a falta de respeito dos alunos e o facto de não os conseguirem motivar tem um efeito negativo no decorrer do seu trabalho.

## **7. Conclusão**

Este trabalho está estruturado em 4 capítulos com vários sub-pontos. Inicialmente apresentámos o conceito de trabalho emocional de uma forma geral, as abordagens teóricas na sua base, como o interacionismo simbólico, os principais mecanismos de trabalho emocional

(*surface acting* e *deep acting*) e os fenómenos resultantes do trabalho emocional como a harmonia, o desvio e a dissonância emocional. Analisámos ainda a relação e a forma como se influenciam mutuamente o trabalho emocional e a inteligência emocional.

No capítulo seguinte desenvolvemos o conceito de trabalho emocional focado nos professores e na sua profissão, abordando questões como: as *display rules*; os fatores pessoais que podem influenciar a existência de trabalho emocional (género, idade, família, tempo de carreira); os fatores organizacionais como a autonomia na profissão, as interações com os colegas e chefias no local de trabalho, a região, a dimensão e o tipo de escola; e, ainda, as consequências do trabalho emocional dos professores, nomeadamente, a importância deste na satisfação no trabalho, a incidência de *burnout* e a possível influência na intenção de abandono da profissão e da organização.

No capítulo referente à metodologia apresentámos o modelo de análise e as hipóteses formuladas com base numa operacionalização de conceitos derivada da revisão da literatura. Explicámos a abordagem metodológica que seguimos e a opção pelos métodos mistos combinando o estudo quantitativo com o estudo qualitativo. Ainda neste capítulo justificámos as técnicas de tratamento de dados utilizadas, a análise estatística com recurso ao programa SPSS e a análise de conteúdo.

Por fim, o capítulo de apresentação dos resultados, onde primeiro expusemos a análise descritiva de cada variável em estudo, seguido da análise dos componentes principais das mesmas e, por último, os testes de hipóteses onde recorremos aos testes de qui-quadrado e correlação bivariada para analisar a relação entre as variáveis.

Com a presente investigação tínhamos como objetivo analisar as consequências do trabalho emocional realizado pelos professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário em termos da sua satisfação no trabalho, a incidência de *burnout* e intenção de abandono da profissão e organização, especificamente, por meio de variáveis como o género, o grau de ensino e o tipo de escola. Para tal, recorremos a uma recolha de dados, através de um inquérito por questionário, divulgado junto da direção executiva de algumas escolas no distrito de Lisboa e pela solicitação direta de colaboração junto de alguns professores selecionados por conveniência. Para ilustrar alguns dados quantitativos, recorremos a entrevistas semi-estruturadas também aplicadas a docentes selecionados por conveniência. Deste modo, conseguimos alcançar os objetivos a que nos propusemos.

A questão central desta investigação consistia em determinar em que medida as emoções dos professores são sentidas (*passive deep acting*) ou representadas (*surface acting*) e quais as consequências a nível de satisfação no trabalho, níveis de *burnout*, vontade de continuar a ser professor e de continuar a lecionar na mesma escola. Concluímos, pelos professores inquiridos nesta investigação, que as emoções dos mesmos são, maioritariamente, sentidas pois as emoções que demonstram coincidem com o que sentem. Não encontramos uma relação significativa entre o trabalho emocional e a satisfação no trabalho, nem entre os processos de trabalho emocional e a intenção de abandono da profissão e organização. Contudo, o processo de trabalho emocional *surface acting* (postura dissimulada) tem influência no estado de exaustão emocional dos docentes (*burnout*).

Com as entrevistas realizadas após a análise quantitativa foi possível obter algumas justificações para os dados recolhidos nessa análise como, por exemplo, as causas de frustração dos docentes com o trabalho ou os motivos que levam ao fingimento ou supressão de emoções.

No entanto, identificamos algumas limitações ao estudo que se prendem com a difícil adesão de estabelecimentos de ensino privado. Pretendíamos obter mais dados relativos a professores deste tipo de ensino mas dos contatos realizados apenas a direção de um colégio privado mostrou interesse e vontade em participar. Com apenas uma instituição privada optámos por não comparar os dados do ensino público com o ensino privado pois esses resultados iriam identificar as respostas dos professores dessa escola. Esta situação colocaria em causa o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.

Nas escolas públicas que foram contatadas obtivemos um número de respostas abaixo do expectável inicialmente. Apesar da divulgação insistente acerca deste estudo junto das escolas e, até mesmo de professores de forma mais direta, consideramos que recolhemos poucas respostas e um número maior teria sido benéfico para a investigação.

Apesar das limitações consideramos que o presente trabalho apresenta alguns aspetos originais. Com a análise de componentes principais das variáveis de trabalho emocional obtivemos três componentes que identificámos consoante o que representavam: o componente de *deep acting* denominámos de postura autêntica, os dois componentes de *surface acting*, apesar de incluírem variáveis de fingir ou esconder emoções, denominámos um de postura dissimulada e outro de identidade de ator.

Concluímos que a idade tem influência e é uma das condicionantes para a realização de trabalho emocional. Quanto menor a idade maior a necessidade de fingir ou suprimir emoções, assim, esta variável é interessante de analisar aprofundadamente em estudos futuros. Por outro lado, neste estudo não encontramos diferenças entre os géneros, apesar da literatura as evidenciar. Será interessante realizar estudos focados nesta variável.

A comparação entre o setor público e privado é interessante tendo em conta os contextos em que as organizações estão inseridas e a forma como o ambiente organizacional pode influenciar o trabalho emocional. Julgamos ser um tema importante e pouco abordado que poderá ser explorado em pesquisas futuras.

Os professores inquiridos nesta pesquisa, referiram o excesso de trabalho, de burocracia e as questões salariais como alguns dos motivos de descontentamento e que influenciam o seu estado emocional. Seria benéfico um ajustamento destas condições ao que é exigido profissionalmente a estes profissionais. Com base nas conclusões deste estudo julgamos que seria oportuno a criação de gabinetes de apoio psicológico nas escolas para os docentes, da mesma forma que existem para os alunos. Por vezes, os professores sentem-se emocionalmente exaustos e com falta de apoio, seria interessante o investimento das escolas nesta característica da profissão docente. Além deste apoio, os professores poderiam ter acesso a formações e *workshops*, com especialistas em gestão de emoções e inteligência emocional. Desta forma tomariam conhecimento de técnicas e treinos para serem bem sucedidos a lidar com as suas emoções e dos que os rodeiam em contexto de trabalho (e até mesmo fora do trabalho). A gestão de emoções poderia, também, ser um tema a lecionar na própria formação académica dos docentes para estarem preparados a lidar com esta dimensão quando iniciassem a sua carreira profissional.

## 8. Bibliografia

- Almeida, A. R. (1999). *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papirus.
- Almeida, H., Faísca, L., & Jesus, S. N. (2009). Estrutura Factorial da Versão Portuguesa do Job Diagnostic Survey (JDS): um estudo confirmatório de validação da escala de características do trabalho. *Psicologia, XXIII*(1), pp. 79-102.
- Almeida, J. F., Machado, F. L., Capucha, L., & Torres, A. C. (1994). Metodologia da Pesquisa Empírica. In *Introdução à Sociologia* (pp. 193-233). Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, J., & Pinto, J. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editora Presença.
- Alves, F. C. (1997). *O encontro com a Realidade Docente. Estudo exploratório (auto)biográfico*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa, Lisboa: Policopiado.
- Anafarta, N. (2015). Job Satisfaction as a Mediator between Emotional Labor and the Intention to Quit. *International Journal of Business and Social Science, 6*(2), pp. 72-81.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *The Academy of Management Review, 18*(1), pp. 88-115.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1995). Emotion in the Workplace: A Reappraisal. *Human Relations, 48*(2), pp. 97-125.
- Azevedo, J., Veiga, J. J., & Ribeiro, D. (2016). *As Motivações e Preocupações dos Professores: Apresentação dos resultados de um inquérito*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão e Centro de Estudos Sociais.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Basim, H. N., Begenirbaş, M., & Can Yalçın, R. (2013). Effects of Teacher Personalities on Emotional Exhaustion: Mediating Role of Emotional Labor. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(3), pp. 1488-1496.

- Bayram, N., Aytac, S., & Dursun, S. (2012). Emotional Labor and Burnout at Work: A Study from Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 65, pp. 300-305.
- Bilhim, J. (2013). *Teoria Organizacional*. Lisboa: Edições ISCSP.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkeley: Universidade California Press.
- Boshoff, A., Van Wyk, R., Hoole, C., & Owen, J. (2002). The prediction of intention to quit by means of biographic variables, work commitment, role strain and psychological climate. *Management Dynamics*, 11(4), pp. 14-28.
- Bowen, J. (2014). Emotion in the Classroom: An Update. *To Improve The Academy*, 33(2), pp. 196-219.
- Brotheridge, C. M., & Lee, R. T. (2003). Development and validation of the Emotional Labour Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, pp. 365-379.
- Brotheridge, C., & Lee, R. (1998). On the dimensionality of emotional labour: Development and validation of the Emotional Labour Scale. *Apresentado na Conferência Emoções na Vida Organizacional*. San Diego.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 239-253.
- Brown, E. L. (2011). *Emotion Matters: Exploring the Emotional Labor of Teaching*. Tese de Doutoramento em Filosofia. Escola de Educação - Universidade de Pittsburgh, Pittsburgh: Policopiado.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bryman, A., & Cramer, D. (1990). *Quantitative Data Analysis for Social Scientists*. Londres: Routledge.
- Caetano, A. P. (2011). Pensamento Ético dos Professores - o Lugar da Intuição e das Emoções. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 125-134.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.

- Carlotto, M. S. (2002). A síndrome de Burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7(1), pp. 21-29.
- Chau, S., Dahling, J., Levy, P., & Diefendorff, J. (2009). A predictive study of emotional labor and turnover. *Journal of Organizational Behavior*, 30(1), pp. 1151-1163.
- Côté, S., & Morgan, L. M. (2002). A longitudinal analysis of the association between emotion regulation, job satisfaction and intentions to quit. *Journal of Organizational Behavior*, 23, pp. 947-962.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cunningham, T. L. (2003). *The impact of inclusion on teacher burnout*. Tennessee: Universidade de Tennessee.
- Dalmoro, M., & Vieira, K. M. (2013). Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert: O número de itens e a disposição influenciam nos resultados? *Revista Gestão Organizacional*, 6, pp. 161-174.
- Delcor, N. S., Araújo, T. M., Reis, E. J., Porto, L. A., Carvalho, F. M., Silva, M. O., Barbalho, L., & Andrade, J. M. (2004). Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, 20(1), pp. 187-196.
- Dias, C., Cruz, J. F., & Fonseca, A. M. (2008). Emoções: Passado, Presente e Futuro. *Psicologia*, XXII(2), pp. 11-31.
- Diefendorff, J. M., Croyle, M. H., & Gosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66, pp. 339-357.
- Domagalski, T. A. (1999). Emotion in Organizations: Main currents. *Human Relations*, 52(6), pp. 833-852.
- Dworkin, A. (2001). Perspectives on Teacher Burnout and School Reform. *International Education Journal*, 2(2), pp. 69-78.



- Ekman, P. (1973). Cross culture studies of facial expression. In P. Ekman, *Darwin and facial expression: A century of research in review* (pp. 169-222). New York: Academic Press.
- Elangovan, A. (2001). Causal ordering of stress, satisfaction and commitment, and intention to quit: a structural equations analysis. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(4), pp. 159-165.
- Erickson, R. J., & Ritter, C. (2001). Emotional Labor, Burnout, and Inauthenticity: Does Gender Matter? *Social Psychology Quarterly*, 64(2), pp. 146-163.
- Faleiros, F., K  ppler, C., Pontes, F. A., Silva, S. S., Goes, F. d., & Cucick, C. D. (2016). Uso de question  rio online e divulga  o virtual como estrat  gia de coleta de dados em estudos cient  fico. *Texto Contexto Enferm*, 25(4), pp. 1-6.
- Farber, B. (1991). *Crisis in education. Stress and burnout in the american teacher*. S  o Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Fields, J., Copp, M., & Kleinman, S. (2006). Symbolic Interactionism, Inequality and Emotions. In J. Stets, & J. Turner, *Handbook of the Sociology of Emotions* (pp. 155-178). New York: Springer.
- Firth, L., Mellor, D., Moore, K., & Loquet, C. (2004). How can managers reduce employee intention to quit? *Journal of Managerial Psychology*, 19(1/2), pp. 170-187.
- Gabriel, Y., Fineman, S., & Sims, D. (2000). *Organizing & Organizations*. London: SAGE Publications.
- Ghanizadeh, A., & Royaei, N. (2015). Emotional facet of language teaching: emotion regulation and emotional labor strategies as predictors of teacher burnout. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 10(2), pp. 135-150.
- Giddens, A. (2001). *Sociologia*. Lisboa: Funda  o Calouste Gulbenkian.
- Gon  alves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, curr  culo e supervis  o. *S  sifo / revista de ci  ncias da educa  o*, 8, pp. 23-36.
- Grandey, A. A. (2000). Emotion Regulation in the Workplace; A New Way to Conceptualize Emotional Labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), pp. 95-110.

- Grandey, A. A. (2003). When "The show must go on": Surface acting and Deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal*, 46(1), pp. 86-96.
- Green, P., & Rao, V. (1970). Rating scales and information recovery: how many scales and response categories to use. *Journal of Marketing*, 34(3), pp. 33-39.
- Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2(3), pp. 271-299.
- Gross, J., & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, pp. 348-362.
- Hackman, R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), pp. 159-170.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 811-826.
- Ho, C.-L., & Au, W.-T. (2006). Teaching Satisfaction Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 66(1), pp. 172-185.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion Work, Feeling Rules and Social Structure. *The American Journal of Sociology*, 85(3), pp. 551-575.
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hsieh, C.-W., Hsieh, J.-Y., & Huang, I. Y.-F. (2016). Self-efficacy as a Mediator and Moderator Between Emotional Labor and Job Satisfaction: A Case Study of Public Service Employees in Taiwan. *Public Performance & Management Review*, 40(1), pp. 71-96.
- Karimi, L., Leggat, S. G., Donohue, L., Farrel, G., & Couper, G. E. (2014). Emotional rescue: the role of emotional intelligence and emotional labour on well-being and job-stress among community nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 70(1), pp. 176-186.

- Keller, M. M., Chang, M.-L., Becker, E. S., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2014). Teachers' emotional experience and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study. *Frontiers in Psychology*, 5, pp. 1-10.
- Khurshid, F., Butt, Z. U., & Malik, S. K. (2011). Occupational Role Stress of the Public and Private Sector Universities Teachers. *Strength for Today and Bright Hope for Tomorrow*, 11, pp. 353-366.
- Kruml, S. M., & Geddes, D. (2000). Exploring the Dimensions of Emotional Labor. *Sage Journal*, 14(1), pp. 8-49.
- Lively, K. J. (2006). Emotions in the Workplace. In J. E. Stets, & J. H. Turner, *Handbook of the Sociology of Emotions* (pp. 569-590). New York: Springer.
- Locke, E. A. (1969). What is Job Satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, pp. 309-336.
- Macedo, I. (2008). *Como o Clima Psicológico e o Bem-Estar Afetivo no trabalho explicam as Intenções de abandono das organizações*. Tese de Mestrado em Contabilidade. ISCTE Business School - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa: Policopiado.
- Mahoney, A. A. (1993). Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. *Temas em Psicologia*(3), pp. 67-72.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory: Manual* (2ª Edição ed.). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Melo, B. T., Gomes, A. R., & Cruz, J. F. (1999). Desenvolvimento e Adaptação de um Instrumento de Avaliação Psicológica do Burnout para os Profissionais de Psicologia. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, VI, pp. 596-603.
- Mesmer-Magnus, J. R., DeChurch, L. A., & Wax, A. (2011). Moving emotional labor beyond surface and deep acting; A discordance-congruence perspective. *Organizational Psychology Review*, pp. 1-48.
- Moreira, P. (2010). *Ser Professor: competências básicas 3 - Emoções positivas e regulação emocional*. Porto: Porto Editora.

- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), pp. 986-1010.
- Moura, O., & Costa, C. (2016). Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale: Estudo de adaptação e validação da versão Portuguesa. *Análise Psicológica*, XXXIV(1), pp. 87-99.
- Näring, G., Briët, M., & Brouwers, A. (2006). Beyond demand–control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 20(4), pp. 303-315.
- OCDE. (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Oliveira, Z. (2000). Interações sociais e desenvolvimento: A perspectiva sociohistórica. *Caderno do CEDES*, 20, pp. 62-77.
- Pearson, C., Andersson, L., & Porath, C. (2000). Assessing and attacking workplace incivility. *Organizational Dynamics*, 29(2), pp. 123-137.
- Pedro, N. (2011). Auto-eficácia e Satisfação profissional dos Professores: colocando os constructos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. *Revista de Educação*, XVIII(1), pp. 23-47.
- Pereira, A. N. (2005). (In)disciplina na aula: Uma revisão bibliográfica de autores portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 193-198.
- Pereira, A., & Patrício, T. (2013). *Guia Prático de Utilização do SPSS - Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Perie, M., & Baker, D. (1997). Job Satisfaction among America's Teachers: Effects of workplace condition, background characteristics and teacher compensation. *Statistical Analysis Report*, pp. 1-52.
- Pinto, R. R. (2009). *Introdução à Análise de Dados - Com recurso ao SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Rafaeli, A., & Sutton, R. (1987). Expression of Emotion as Part of the Work Role. *Academy of Management Review*, 12(1), pp. 23-37.
- Rafaeli, A., & Sutton, R. (1989). The expression of emotion in organizational life. In L. Cummings, & B. Staw, *Research in organizational behavior* (pp. 1-42). Greenwich: JAI Press.
- Rayner, J., & Espinoza, D. E. (2016). Emotional labour under public management reform: an exploratory study of school teachers in England. *The International Journal of Human Resource Management*, 27(19), pp. 2254-2274.
- Rodrigues, A. P., & Gondim, S. G. (2014). Expressão e Regulação Emocional no contexto de trabalho: um estudo com servidores públicos. *Rev. Adm. Mackenzie*, 15(2), pp. 38-65.
- Sebastião, J. (2013). Violência na Escola, Processos de Socialização e Formas de Regulação. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 71, pp. 23-37.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7, pp. 379-398.
- Timmers, M., Fischer, A. H., & Manstead, A. S. (1998). Gender Differences in Motives for Regulating Emotions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(9), pp. 974-985.
- Tunguz, S. (2016). In the eye of the beholder: emotional labor in academia varies with tenure and gender. *Studies in Higher Education*, 41(1), pp. 3-20.
- Wharton, A. S. (1993). The Affective Consequences of Service Work - Managing Emotions on the Job. *Work and Occupations*, 20(2), pp. 205-232.
- Wharton, A. S. (2011). The Sociology of Arlie Hochschild. *Work and Occupations*, 38(4), pp. 459-464.
- Yin, H.-b., Lee, J., Zhang, Z.-h., & Jin, Y.-l. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, pp. 137-145.
- Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: a review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review*, 12(2), pp. 237-268.

# ANEXOS

## Anexo 1 – Operacionalização de conceitos

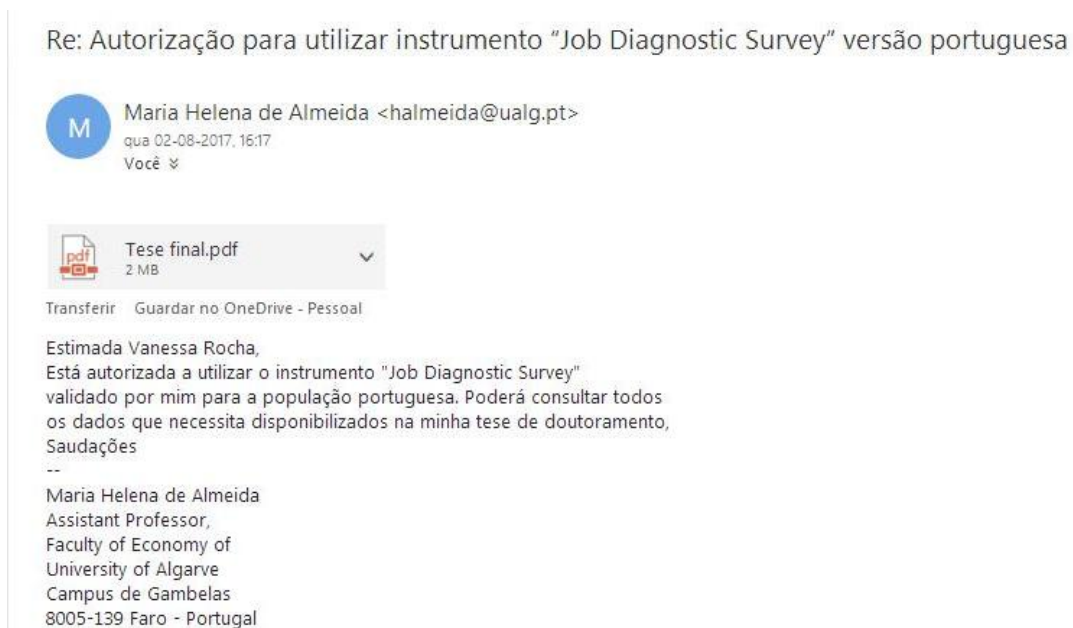
Conceito	Dimensões	Indicadores
<b>Fatores Individuais</b>	Atributos Individuais	Sexo
		Idade
	Caracterização académica	Área do curso da licenciatura
		Grau académico
	Caracterização profissional	Experiência profissional (anos no ensino)
		Antiguidade na escola (anos)
		Responsabilidade (Direção de turma/ Cargos de gestão)
		Vínculo
		Nível de Ensino que leciona
		Número de turmas no ano letivo
<b>Fatores Organizacionais</b>	Caracterização do agregado familiar	Natureza da escola
		Estado civil
	Autoeficácia	Número de filhos
		Gestão da turma
	Autonomia no trabalho	<i>Job Diagnostic Survey (JDS)</i> de Hackman e Oldman (1980) validada para a população portuguesa por Almeida, Faísca e Jesus (2009). 3 itens: - O meu trabalho permite-me ter completa autonomia para tomar decisões sobre a forma como é executado. -O trabalho nega-me qualquer possibilidade de utilizar a minha iniciativa ou de tomar decisões na sua execução. - Nos últimos anos a autonomia e poder de decisão dos professores diminuiu muito.
	Apoio da chefia	<i>Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale</i> (Brouwers e Tomic, 2001) adaptada e validada para a população portuguesa por Moura e Costa (2016). 5 itens: -Sinto-me capaz de abordar os membros da Direção Executiva se eu quiser conversar acerca de problemas no trabalho. -Estou confiante que, se necessário, consigo pedir conselhos aos membros da Direção Executiva. -Eu estou confiante que, se necessário, eu consigo que os membros da Direção Executiva me ajudem. -Quando é necessário eu consigo o apoio dos membros da Direção Executiva. -Quando necessário eu sou capaz de abordar problemas junto dos membros da Direção Executiva.
	Apoio dos colegas	<i>Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale</i> (Brouwers e Tomic, 2001) adaptada e validada para a população portuguesa por Moura e Costa (2016). 5 itens: -Estou confiante que, se for necessário, consigo pedir um conselho aos meus colegas. -Sou capaz de abordar os meus colegas se precisar de falar acerca dos problemas de trabalho. -Eu consigo sempre encontrar colegas com quem posso conversar sobre problemas no trabalho. -Se eu for confrontado com um problema para o qual sinto que os meus colegas me podem ajudar eu consigo abordá-los acerca deste. -Quando é necessário eu consigo pedir ajuda a um colega.
	Display rules	Grandey (2003). 3 itens: -Parte do meu trabalho é fazer os alunos sentirem-se bem. -A escola onde leciono diria que parte do trabalho que realizo deve ser um serviço amigável e alegre. -A escola onde leciono não espera que eu demonstre emoções positivas aos alunos como parte do trabalho docente.



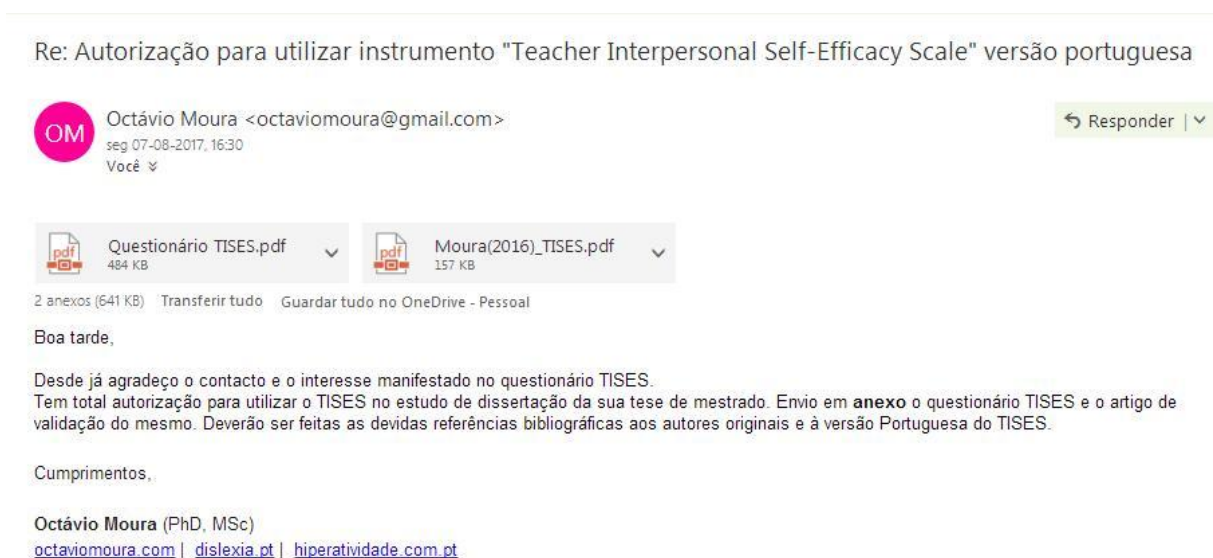
Conceito	Dimensões	Sub-dimensões	Indicadores
Trabalho Emocional	Surface acting	<i>Faking emotions</i>	<p>Escala de Diefendorff, Croyle e Gosserand (2005). 3 itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Finjo as emoções que tenho de demonstrar quando lido com os alunos ou os pais.</li> <li>- Demonstro sentimentos aos alunos ou superiores diferentes dos que sinto interiormente.</li> <li>- Apenas pretendo ter as emoções que necessito exibir para o meu trabalho.</li> </ul>
		<i>Hidding emotions</i>	<p>Escala de Diefendorff, Croyle e Gosserand (2005). 2 itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atuo para lidar com os alunos de forma apropriada.</li> <li>- Coloco uma máscara para exibir as emoções que preciso para o trabalho.</li> </ul>
	Active Deep acting	<i>Attentional deployment</i>	<p>Escala de Gross e John (2003). 2 itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Quando eu quero sentir mais emoções positivas (como alegria ou diversão) eu mudo aquilo em que estou a pensar.</li> <li>-Quando sou confrontado(a) com uma situação de stress eu obrigo-me a pensar numa maneira que me ajude a permanecer mais calmo(a).</li> </ul>
		<i>Cognitive change</i>	<p>Escala de Gross e John (2003). 2 itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Eu controlo as minhas emoções mudando a forma como penso acerca da situação perante a qual me encontro.</li> <li>-Quando eu quero sentir menos emoções negativas eu mudo a forma como penso acerca da situação.</li> </ul>
	Passive Deep Acting	<i>Expression of naturally felt emotions</i>	<p>Escala de Diefendorff, Croyle e Gosserand (2005). 3 itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-As emoções que mostro aos alunos coincidem com o que sinto espontaneamente.</li> <li>-As emoções que eu expresso aos alunos são genuínas.</li> <li>-As emoções que eu mostro são naturais.</li> </ul>

Conceitos	Dimensões	Indicadores
<b>Burnout</b>	Exaustão emocional	<p><i>Maslach Burnout Inventory</i> (Maslach e Jackson, 1986) adaptada e validada para a população portuguesa por Melo, Gomes e Cruz (1999). 8 itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Sinto-me emocionalmente insatisfeito(a) com o meu trabalho.</li> <li>-Trabalhar com pessoas todo o dia constitui realmente uma pressão para mim.</li> <li>-Sinto-me esgotado(a) com o meu trabalho.</li> <li>-Sinto-me frustrado(a) com o meu emprego.</li> <li>-Sinto que estou a trabalhar demasiado no meu emprego.</li> <li>-Sinto-me como se estivesse no limite das minhas capacidades.</li> <li>-Sinto-me fatigado(a) quando me levanto de manhã e tenho de enfrentar outro dia de trabalho.</li> <li>-Trabalhar diretamente com pessoas gera-me demasiado <i>stress</i>.</li> </ul>
	Despersonalização	<p><i>Maslach Burnout Inventory</i> (Maslach e Jackson, 1986) adaptada e validada para a população portuguesa por Melo, Gomes e Cruz (1999). 4 itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Sinto que trato alguns alunos como se fossem objetos impessoais.</li> <li>-Não me interessa realmente o que acontece a alguns dos meus alunos.</li> <li>-Tornei-me mais cruel com as pessoas desde que comecei a exercer esta profissão.</li> <li>-Sinto que os alunos me culpam por alguns dos seus problemas.</li> </ul>
	Realização pessoal	<p><i>Maslach Burnout Inventory</i> (Maslach e Jackson, 1986) adaptada e validada para a população portuguesa por Melo, Gomes e Cruz (1999). 6 itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Sou capaz de criar facilmente um ambiente relaxado com os meus alunos.</li> <li>-Lido de forma eficaz com os problemas dos meus alunos.</li> <li>-Poso facilmente compreender como é que os meus alunos se sentem em relação às coisas.</li> <li>-No meu trabalho lido muito calmamente com os problemas emocionais.</li> <li>-Neste emprego consegui muitas coisas que valeram a pena.</li> <li>-Sinto que estou a influenciar positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho.</li> </ul>
<b>Satisfação no trabalho</b>	Profissão	<p><i>Teaching Satisfaction Scale</i> (TSS) (Ho &amp; Au, 2006). 5 itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No geral, ser professor é próximo do meu ideal.</li> <li>- As minhas condições para ser professor(a) são excelentes.</li> <li>- Estou satisfeito(a) por ser professor(a).</li> <li>-Até agora, recebi as coisas importantes que eu queria enquanto professor(a).</li> <li>- Se eu pudesse escolher a minha carreira outra vez, não mudaria quase nada.</li> </ul>
<b>Intenção de Abandono</b>	Escola atual	<p>1 item escrito por nós:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-No concurso de 2017/18 candidatei-me a uma escola diferente daquela onde estive durante 2016/17.</li> </ul>
	Profissão atual	<p>1 item escrito por nós:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Nos últimos 12 meses estive ativamente à procura de emprego fora da área do ensino.</li> </ul>

## Anexo 2 - Autorização de utilização da Escala “Job Diagnostic Survey” versão portuguesa



## Anexo 3 - Autorização de utilização da Escala “Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale” versão portuguesa



## Anexo 4 – Inquérito por questionário



### Emoções no Trabalho dos Professores

O presente inquérito tem por alvo os docentes a lecionar no ensino básico e secundário no ano letivo 2017/2018 e é realizado no âmbito da dissertação de mestrado em Sociologia das Organizações e do Trabalho no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, da Universidade de Lisboa. O objetivo é inquirir os docentes acerca da forma como lidam e regulam as suas emoções. Não existem respostas corretas ou erradas, pedimos a sua sinceridade e vontade de colaborar neste estudo. Os dados recolhidos serão tratados de forma anónima e confidencial. Obrigada pela sua colaboração.

#### 1. Género

Masculino ..... ☐<sup>1</sup>  
Feminino ..... ☐<sup>2</sup>

2. Idade .....   
Anos

#### 3. Estado Civil

Solteiro(a) ..... ☐<sup>1</sup>  
Casado(a) ..... ☐<sup>2</sup>  
Viúvo(a) ..... ☐<sup>3</sup>  
União de facto ..... ☐<sup>4</sup>  
Divorciado(a) ..... ☐<sup>5</sup>

4. Número de filhos (senão tiver filhos indique 0) .....

#### 5. Grau académico mais recente

Bacharelato ..... ☐<sup>1</sup>  
Licenciatura ..... ☐<sup>2</sup>  
Mestrado ..... ☐<sup>3</sup>  
Doutoramento ..... ☐<sup>4</sup>

#### 6. Indique, por favor, o curso da sua licenciatura:

---

#### 7. Há quanto tempo trabalha como docente?

Menos de 1 ano ..... ☐<sup>1</sup>  
1 a 5 anos ..... ☐<sup>2</sup>  
5 a 10 anos ..... ☐<sup>3</sup>  
10 a 15 anos ..... ☐<sup>4</sup>  
15 a 20 anos ..... ☐<sup>5</sup>  
Mais de 20 anos ..... ☐<sup>6</sup>

**8. Indique, por favor, o concelho da escola onde leciona:**

**9. Há quanto tempo leciona na escola onde se encontra em 2017/18?**

- |                       |                          |              |
|-----------------------|--------------------------|--------------|
| Menos de 1 ano .....  | <input type="checkbox"/> | <sup>1</sup> |
| 1 a 5 anos .....      | <input type="checkbox"/> | <sup>2</sup> |
| 5 a 10 anos .....     | <input type="checkbox"/> | <sup>3</sup> |
| 10 a 15 anos .....    | <input type="checkbox"/> | <sup>4</sup> |
| 15 a 20 anos .....    | <input type="checkbox"/> | <sup>5</sup> |
| Mais de 20 anos ..... | <input type="checkbox"/> | <sup>6</sup> |

**10. Qual o seu vínculo profissional atual?**

- |                                 |                          |              |
|---------------------------------|--------------------------|--------------|
| Quadro de Escola .....          | <input type="checkbox"/> | <sup>1</sup> |
| Quadro de Zona Pedagógica ..... | <input type="checkbox"/> | <sup>2</sup> |
| Quadro de Agrupamento .....     | <input type="checkbox"/> | <sup>3</sup> |
| Contratado .....                | <input type="checkbox"/> | <sup>4</sup> |
| Outro. Qual? .....              | <input type="checkbox"/> | <sup>5</sup> |

**11. A que nível(is) de ensino leciona no atual ano letivo?**

- |                                |                          |              |
|--------------------------------|--------------------------|--------------|
| 3.º Ciclo EB .....             | <input type="checkbox"/> | <sup>1</sup> |
| Secundário .....               | <input type="checkbox"/> | <sup>2</sup> |
| A duas opções anteriores ..... | <input type="checkbox"/> | <sup>3</sup> |

**12. Que responsabilidade(s) exerce durante 2017/18?**

- |                        |                          |              |
|------------------------|--------------------------|--------------|
| Direção de Turma ..... | <input type="checkbox"/> | <sup>1</sup> |
| Cargos de gestão ..... | <input type="checkbox"/> | <sup>2</sup> |
| Ambas .....            | <input type="checkbox"/> | <sup>3</sup> |
| Nenhuma .....          | <input type="checkbox"/> | <sup>4</sup> |
| Outra. Qual? .....     | <input type="checkbox"/> | <sup>5</sup> |

**13. Quantas turmas leciona durante o ano letivo 2017/18?** .....

**14. A escola onde leciona é:**

- |               |                          |              |
|---------------|--------------------------|--------------|
| Pública ..... | <input type="checkbox"/> | <sup>1</sup> |
| Privada ..... | <input type="checkbox"/> | <sup>2</sup> |

**15. Nas afirmações seguintes pedimos que se auto-avalie em relação ao seu desempenho no trabalho e nas relações envolventes. Indique o seu grau de concordância com as afirmações apresentadas.**

[Responda a cada afirmação com uma cruz ☒ de acordo com uma escala de 1 a 6, sendo 1-Discordo Totalmente e 6-Concordo Totalmente.]

- |   |                          |              |                          |              |                          |              |                          |              |                          |              |                          |              |
|---|--------------------------|--------------|--------------------------|--------------|--------------------------|--------------|--------------------------|--------------|--------------------------|--------------|--------------------------|--------------|
| 15.1. Sinto-me capaz de abordar os membros da Direção Executiva se eu quiser conversar acerca de problemas no trabalho. | <input type="checkbox"/> | <sup>1</sup> | <input type="checkbox"/> | <sup>2</sup> | <input type="checkbox"/> | <sup>3</sup> | <input type="checkbox"/> | <sup>4</sup> | <input type="checkbox"/> | <sup>5</sup> | <input type="checkbox"/> | <sup>6</sup> |
| 15.2. Estou confiante que, se for necessário, consigo pedir um  | <input type="checkbox"/> | <sup>1</sup> | <input type="checkbox"/> | <sup>2</sup> | <input type="checkbox"/> | <sup>3</sup> | <input type="checkbox"/> | <sup>4</sup> | <input type="checkbox"/> | <sup>5</sup> | <input type="checkbox"/> | <sup>6</sup> |

conselho aos meus colegas.

15.3. Sou capaz de gerir muito bem as minhas turmas. ☐<sup>1</sup> ☐<sup>2</sup> ☐<sup>3</sup> ☐<sup>4</sup> ☐<sup>5</sup> ☐<sup>6</sup>

15.4. Estou confiante que, se necessário, consigo pedir conselhos aos membros da Direção Executiva. ☐<sup>1</sup> ☐<sup>2</sup> ☐<sup>3</sup> ☐<sup>4</sup> ☐<sup>5</sup> ☐<sup>6</sup>

15.5. Sou capaz de abordar os meus colegas se precisar de falar acerca dos problemas de trabalho. ☐<sup>1</sup> ☐<sup>2</sup> ☐<sup>3</sup> ☐<sup>4</sup> ☐<sup>5</sup> ☐<sup>6</sup>

15.6. Sou capaz de começar o ano escolar de forma a que os alunos aprendam a comportar-se bem. ☐<sup>1</sup> ☐<sup>2</sup> ☐<sup>3</sup> ☐<sup>4</sup> ☐<sup>5</sup> ☐<sup>6</sup>

**16. Responda às seguintes questões sobre a sua perceção sobre o grau de autonomia que tem no seu trabalho.**

[Coloque uma cruz ☒ de acordo com uma escala de 1 a 6, sendo 1- Discordo Totalmente e 6- Concordo Totalmente, no número que melhor descreve o seu trabalho].

16.1. O meu trabalho permite-me ter completa autonomia para tomar decisões sobre a forma como é executado. ☐<sup>1</sup> ☐<sup>2</sup> ☐<sup>3</sup> ☐<sup>4</sup> ☐<sup>5</sup> ☐<sup>6</sup>

16.2. O trabalho nega-me qualquer possibilidade de utilizar a minha iniciativa ou de tomar decisões na sua execução. ☐<sup>1</sup> ☐<sup>2</sup> ☐<sup>3</sup> ☐<sup>4</sup> ☐<sup>5</sup> ☐<sup>6</sup>

16.3. Nos últimos anos a autonomia e poder de decisão dos professores diminuiu muito. ☐<sup>1</sup> ☐<sup>2</sup> ☐<sup>3</sup> ☐<sup>4</sup> ☐<sup>5</sup> ☐<sup>6</sup>

**17. Nas seguintes afirmações indique o seu grau de concordância:**

[Coloque uma cruz ☒ de acordo com uma escala de 1 a 6, sendo 1- Discordo Totalmente e 6- Concordo Totalmente].

17.1. Parte do meu trabalho é fazer os alunos sentirem-se bem. ☐<sup>1</sup> ☐<sup>2</sup> ☐<sup>3</sup> ☐<sup>4</sup> ☐<sup>5</sup> ☐<sup>6</sup>

17.2. A escola onde leciono diria que parte do trabalho que realizo deve ser um serviço amigável e alegre. ☐<sup>1</sup> ☐<sup>2</sup> ☐<sup>3</sup> ☐<sup>4</sup> ☐<sup>5</sup> ☐<sup>6</sup>

17.3. A escola onde leciono não espera que eu demonstre emoções positivas aos alunos como parte do trabalho docente. ☐<sup>1</sup> ☐<sup>2</sup> ☐<sup>3</sup> ☐<sup>4</sup> ☐<sup>5</sup> ☐<sup>6</sup>

**18. Em que medida os professores, outros funcionários e diretores da sua escola demonstram as seguintes emoções?**

	Muito raro	Raro	Frequente	Muito frequente
18.1. Entusiasmo	<input type="checkbox"/> <sup>1</sup>	<input type="checkbox"/> <sup>2</sup>	<input type="checkbox"/> <sup>3</sup>	<input type="checkbox"/> <sup>4</sup>
18.2. Carinho	<input type="checkbox"/> <sup>1</sup>	<input type="checkbox"/> <sup>2</sup>	<input type="checkbox"/> <sup>3</sup>	<input type="checkbox"/> <sup>4</sup>
18.3. Compaixão	<input type="checkbox"/> <sup>1</sup>	<input type="checkbox"/> <sup>2</sup>	<input type="checkbox"/> <sup>3</sup>	<input type="checkbox"/> <sup>4</sup>
18.4. Frustração	<input type="checkbox"/> <sup>1</sup>	<input type="checkbox"/> <sup>2</sup>	<input type="checkbox"/> <sup>3</sup>	<input type="checkbox"/> <sup>4</sup>
18.5. Ansiedade	<input type="checkbox"/> <sup>1</sup>	<input type="checkbox"/> <sup>2</sup>	<input type="checkbox"/> <sup>3</sup>	<input type="checkbox"/> <sup>4</sup>
18.6. Energia	<input type="checkbox"/> <sup>1</sup>	<input type="checkbox"/> <sup>2</sup>	<input type="checkbox"/> <sup>3</sup>	<input type="checkbox"/> <sup>4</sup>
18.7. Irritação	<input type="checkbox"/> <sup>1</sup>	<input type="checkbox"/> <sup>2</sup>	<input type="checkbox"/> <sup>3</sup>	<input type="checkbox"/> <sup>4</sup>
18.8. Empatia	<input type="checkbox"/> <sup>1</sup>	<input type="checkbox"/> <sup>2</sup>	<input type="checkbox"/> <sup>3</sup>	<input type="checkbox"/> <sup>4</sup>
18.9. Inveja	<input type="checkbox"/> <sup>1</sup>	<input type="checkbox"/> <sup>2</sup>	<input type="checkbox"/> <sup>3</sup>	<input type="checkbox"/> <sup>4</sup>

**19.1. Aprendi como devo exprimir as minhas emoções na escola onde leciono através das(os):**

[Pode assinalar mais de uma opção]

- Avaliações que os alunos fazem acerca das minhas aulas ..... ☐<sup>1</sup>
- Comentários dos encarregados de educação sobre mim ..... ☐<sup>2</sup>
- Reuniões com os meus superiores ou com colegas de trabalho ..... ☐<sup>3</sup>
- Procedimentos ou regulamentos escritos e divulgados aos docentes ..... ☐<sup>4</sup>
- Resultados da avaliação de desempenho docente ..... ☐<sup>5</sup>
- Ordens diretas verbais ou escritas ..... ☐<sup>6</sup>
- Conversas informais com colegas ..... ☐<sup>7</sup>
- Observação de problemas ocorridos com outros colegas ..... ☐<sup>8</sup>
- Outra forma. Qual? \_\_\_\_\_ ☐<sup>9</sup>

**19.2. Explique melhor a sua resposta.**

---

---

**20.1 Se já lecionou em mais de uma escola, considera que são diferentes em termos da forma “correta” de se ser professor?**

- Sim ..... ☐<sup>1</sup>
- Não ..... ☐<sup>2</sup>

**20.2. Explique em que medida essas escolas são diferentes.**

---

---

**21. As seguintes afirmações referem-se ao modo como se pode lidar e regular as emoções pessoais. Indique o seu grau de concordância com cada afirmação.**

[Responda a cada afirmação com uma cruz ☒ de acordo com uma escala de 1 a 6, sendo 1-Discordo Totalmente e 6-Concordo Totalmente.]

- 21.1. Demonstro sentimentos aos alunos ou superiores diferentes dos que sinto interiormente. ☐<sup>1</sup> ☐<sup>2</sup> ☐<sup>3</sup> ☐<sup>4</sup> ☐<sup>5</sup> ☐<sup>6</sup>
- 21.2. Finjo as emoções que tenho de demonstrar quando lido com os alunos ou os pais. ☐<sup>1</sup> ☐<sup>2</sup> ☐<sup>3</sup> ☐<sup>4</sup> ☐<sup>5</sup> ☐<sup>6</sup>
- 21.3. Apenas pretendo ter as emoções que necessito exibir para o meu trabalho. ☐<sup>1</sup> ☐<sup>2</sup> ☐<sup>3</sup> ☐<sup>4</sup> ☐<sup>5</sup> ☐<sup>6</sup>
- 21.4. Atuo para lidar com os alunos de forma apropriada. ☐<sup>1</sup> ☐<sup>2</sup> ☐<sup>3</sup> ☐<sup>4</sup> ☐<sup>5</sup> ☐<sup>6</sup>
- 21.5. Coloco uma máscara para exibir as emoções que preciso para o trabalho. ☐<sup>1</sup> ☐<sup>2</sup> ☐<sup>3</sup> ☐<sup>4</sup> ☐<sup>5</sup> ☐<sup>6</sup>
- 21.6. As emoções que mostro aos alunos coincidem com o que sinto espontaneamente. ☐<sup>1</sup> ☐<sup>2</sup> ☐<sup>3</sup> ☐<sup>4</sup> ☐<sup>5</sup> ☐<sup>6</sup>



- 21.7. Eu controlo as minhas emoções mudando a forma como penso acerca da situação perante a qual me encontro. ☐<sup>1</sup> ☐<sup>2</sup> ☐<sup>3</sup> ☐<sup>4</sup> ☐<sup>5</sup> ☐<sup>6</sup>
- 21.8. Quando eu quero sentir menos emoções negativas eu mudo a forma como penso acerca da situação. ☐<sup>1</sup> ☐<sup>2</sup> ☐<sup>3</sup> ☐<sup>4</sup> ☐<sup>5</sup> ☐<sup>6</sup>
- 21.9. Quando eu quero sentir mais emoções positivas (como alegria ou diversão) eu mudo aquilo em que estou a pensar. ☐<sup>1</sup> ☐<sup>2</sup> ☐<sup>3</sup> ☐<sup>4</sup> ☐<sup>5</sup> ☐<sup>6</sup>
- 21.10. Quando sou confrontado(a) com uma situação de stress eu obrigo-me a pensar numa maneira que me ajude a permanecer mais calmo(a). ☐<sup>1</sup> ☐<sup>2</sup> ☐<sup>3</sup> ☐<sup>4</sup> ☐<sup>5</sup> ☐<sup>6</sup>

**22. Nas afirmações seguintes encontram-se exemplos do modo como as pessoas se podem sentir perante o seu trabalho. Indique como se posiciona em cada uma delas.**

[Responda a cada afirmação com uma cruz ☒ de acordo com uma escala de 0 a 6, sendo 0-Nunca e 6-Todos os dias.]

- 22.1. Sinto-me emocionalmente insatisfeito(a) com o meu trabalho. ☐<sup>0</sup> ☐<sup>1</sup> ☐<sup>2</sup> ☐<sup>3</sup> ☐<sup>4</sup> ☐<sup>5</sup> ☐<sup>6</sup>
- 22.2. Trabalhar com pessoas todo o dia constitui realmente uma pressão para mim. ☐<sup>0</sup> ☐<sup>1</sup> ☐<sup>2</sup> ☐<sup>3</sup> ☐<sup>4</sup> ☐<sup>5</sup> ☐<sup>6</sup>
- 22.3. Sinto-me esgotado(a) com o meu trabalho. ☐<sup>0</sup> ☐<sup>1</sup> ☐<sup>2</sup> ☐<sup>3</sup> ☐<sup>4</sup> ☐<sup>5</sup> ☐<sup>6</sup>
- 22.4. Sinto-me frustrado(a) com o meu emprego. ☐<sup>0</sup> ☐<sup>1</sup> ☐<sup>2</sup> ☐<sup>3</sup> ☐<sup>4</sup> ☐<sup>5</sup> ☐<sup>6</sup>
- 22.5. Sinto que estou a trabalhar demasiado no meu emprego. ☐<sup>0</sup> ☐<sup>1</sup> ☐<sup>2</sup> ☐<sup>3</sup> ☐<sup>4</sup> ☐<sup>5</sup> ☐<sup>6</sup>
- 22.6. Sinto-me como se estivesse no limite das minhas capacidades. ☐<sup>0</sup> ☐<sup>1</sup> ☐<sup>2</sup> ☐<sup>3</sup> ☐<sup>4</sup> ☐<sup>5</sup> ☐<sup>6</sup>

**23. O que lhe causa mais stress? Responda pensando nos momentos imediatamente que antecedem os seguintes eventos?**

[Escolha uma única resposta]

- Ir para uma aula ..... ☐<sup>1</sup>
- Ir para uma reunião de departamento ..... ☐<sup>2</sup>
- Ir para uma reunião com encarregados de educação ..... ☐<sup>3</sup>

**24. Indique em que medida se sente satisfeito com o seu trabalho relativamente aos aspectos a seguir apresentados:**

[Responda a cada afirmação com uma cruz ☒ de acordo com uma escala de 1 a 6, sendo 1-Discordo Totalmente e 6-Concordo Totalmente, indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações]

- 24.1. No geral, ser professor é próximo do meu ideal. ☐<sup>1</sup> ☐<sup>2</sup> ☐<sup>3</sup> ☐<sup>4</sup> ☐<sup>5</sup> ☐<sup>6</sup>
- 24.2. As minhas condições para ser professor(a) são excelentes. ☐<sup>1</sup> ☐<sup>2</sup> ☐<sup>3</sup> ☐<sup>4</sup> ☐<sup>5</sup> ☐<sup>6</sup>
- 24.3. Estou satisfeito(a) por ser professor(a). ☐<sup>1</sup> ☐<sup>2</sup> ☐<sup>3</sup> ☐<sup>4</sup> ☐<sup>5</sup> ☐<sup>6</sup>
- 24.4. Até agora, recebi as coisas importantes que eu queria enquanto professor(a). ☐<sup>1</sup> ☐<sup>2</sup> ☐<sup>3</sup> ☐<sup>4</sup> ☐<sup>5</sup> ☐<sup>6</sup>
- 24.5. Se eu pudesse escolher a minha carreira outra vez, não mudaria quase nada. ☐<sup>1</sup> ☐<sup>2</sup> ☐<sup>3</sup> ☐<sup>4</sup> ☐<sup>5</sup> ☐<sup>6</sup>

**25. Responda por favor às seguintes questões indicando com uma cruz ☒ a sua resposta:**

25.1. Nos últimos 12 meses estive ativamente à procura de emprego fora da área do ensino:

Sim ..... ☐<sup>1</sup>

Não ..... ☐<sup>2</sup>

25.2. No concurso de 2017/18 candidatei-me a uma escola diferente daquela onde estive durante 2016/17:

Sim ..... ☐<sup>1</sup>

Não ..... ☐<sup>2</sup>

25.3. Se respondeu ‘Sim’ na questão anterior, por favor, indique o(s) motivo(s) que o(a) levaram a tomar a decisão de candidatar a uma escola diferente daquela onde estava.

---

---

**26. Considera ser uma pessoa emotiva? Explique porque razão tem essa perceção.**

---

---

**27. Que medidas acha que o Ministério da Educação ou a sua escola deveriam tomar para apoiar os professores na sua dimensão emocional?**

---

---

**Obrigada pela sua colaboração!**

## Anexo 5 – Consentimento informado



### Consentimento informado para realização de entrevista

#### Emoções no trabalho dos professores

A entrevista que pretendemos realizar tem como objetivo uma análise um pouco mais aprofundada dos dados obtidos no inquérito por questionário, realizado no âmbito da dissertação de mestrado em Sociologia das Organizações e do Trabalho no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, da Universidade de Lisboa. Este inquérito tinha por alvo docentes a lecionar no ensino básico e secundário no ano letivo 2017/2018. Por ter participado nessa recolha de dados pedimos agora a sua colaboração através da sua opinião sincera.

O âmbito do estudo é determinar em que medida a gestão de emoções (pela realização de trabalho emocional) pode influenciar a satisfação no trabalho, a incidência de *burnout* e a intenção de abandono da profissão e organização.

A recolha de dados ocorrerá através da gravação do áudio da entrevista e garantimos a confidencialidade no tratamento das respostas e a não identificação dos entrevistados.

Foi-me explicado e compreendo o objectivo do estudo e da entrevista em que aceito participar de forma voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão resulte em prejuízo para mim. Entendo que toda a informação obtida será tratada de forma confidencial.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Anexo 6 – Guião de entrevista semi-estruturada

### Emoções no trabalho docente

- 1) Que tipo de situações, ou que tipo de pessoas, desencadeiam em si a reação de esconder as suas emoções quando está a lidar com alunos ou pais?
- 2) Considera que existe diferença entre fingir ou esconder emoções? Na sua opinião o que provoca maior exaustão emocional (pessoas, situações)?
- 3) Considera ser possível mudar as suas emoções pensando noutras coisas (que não a situação de *stress* ou trisiteza em que se encontra)? Se sim, em que pensa quando pretende ficar mais calmo?
- 4) Os docentes responderam no questionário que a emoção negativa que os professores mais exprimem é a frustração. De que forma a exprimem? Na sua opinião o que gera esse sentimento de frustração nos professores?
- 5) Na sua opinião, o que conta mais para a progressão na carreira: gerir bem as emoções com alunos ou com colegas? Porquê?

## Anexo 7 - Análise de Conteúdo das entrevistas semi-estruturadas

<b>Entrevistas</b> <b>Categorias</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
Motivo de esconder ou fingir emoções	Pessoas <u>mal educadas</u>	Agressividade e má conduta. Pais hostis	Situações de pobreza ou situações de má educação
Exaustão emocional	Excesso de burocracia no trabalho	Trabalhar sem reconhecimento e mérito	Demasiado trabalho fora de aulas
Tranquilidade (em situação de <i>stress</i> )	Ter o problema resolvido sem o mascarar	Carinho pela profissão e pelos bons alunos	Não penso em outras coisas sem resolver a situação
Frustração	Alunos desinteressados	Indisciplina e falta de reconhecimento da sociedade	Insucesso dos alunos, desmotivação dos alunos e indiferença da sociedade
Carreira profissional	Relação com os alunos	Relação com os alunos	Relação com os alunos

**[WWW.ISCSP.ULISBOA.PT](http://WWW.ISCSP.ULISBOA.PT)**